Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

INFORMES Y ESTUDIOS

Estudio sobre las transiciones educativas

de primaria a secundaria en los centros educativos públicos.

Livia **de Cendra (Coord)**
Mercedes **Ávila Francés (UCLM)**
María del Carmen **Sánchez Pérez (UCLM)**
Sandra **López Fernández (UCLM)**
Carmen **Rodríguez-Losada Nava (EFSE)**
Ariadna **Guevara Guerra (EFSE)**

ESTUDIO SOBRE LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS DE PRIMARIA A SECUNDARIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS

Dirección y coordinación

Miguel Ángel Sancho. Presidente. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Livia de Cendra. Directora de Proyectos. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Equipo de investigación

Mercedes Ávila Francés. Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla La-Mancha (UCLM)

María del Carmen Sánchez Pérez. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla La-Mancha (UCLM)

Sandra López Fernández. Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca. Universidad de Castilla La-Mancha (UCLM)

Carmen Rodríguez-Losada Nava. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Ariadna Guevara Guerra. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Promueve

Fundación Aprendiendo a Ser y Fundación Europea Sociedad y Educación.

Noviembre 2025

© Fundación Aprendiendo a Ser y Fundación Europea Sociedad y Educación

©Investigadores

Diseño y maquetación: Isabel Montejo López

ISBN: 978-84-09-79802-5

Soporte: publicación en línea en formato PDF

La Fundación Aprender a Ser y Fundación Europea Sociedad y Educación permiten la explotación de los resultados de la investigación, así como la reproducción total o parcial de este Informe, siempre y cuando no implique una deformación, modificación, alteración o atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación y se cite adecuadamente conforme a las normas académicas.

CONTENIDOS

CONTENIDOS 5

PRÓLOGO 7

INTRODUCCIÓN 9

LA TRANSICIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO EUROPEO 15

1 Introducción 15
2 Metodología 16
3 Modelos de transición en el entorno europeo 17
3.1 Modelos de estructura única (CINE1 + CINE2) 24
3.2 Plan de Estudios Común (CINE2) 27
3.3 Primera etapa de educación secundaria diferenciada (CINE2) 29
3.4 Reflexiones sobre la transición educativa: modelos europeos y el caso español 31
4 Panorámica de la investigación sobre la transición en Europa 35

LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA EN ESPAÑA 43

1 Estructura del sistema educativo por etapas 43
2 La regulación estatal de la transición de primaria a secundaria 47
3 Regulación de la transición de primaria a secundaria en las distintas comunidades autónomas 48
3.1 La transición de primaria a secundaria entre distintos centros 49
3.2 La transición de primaria a secundaria en el mismo centro 65
3.3 Conclusión 72
3.4 Recomendaciones 74

CEIPSO: LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID 77

1 Introducción 77
2 Metodología 77
2.1 Fase 1. Creación, organización y distribución territorial 77
2.2 Fase 2. Experiencia y percepción de los distintos agentes educativos 77
1 Introducción 77
2 Metodología 78
2.1 Fase 1. Creación, organización y distribución territorial 78
2.2 Fase 2. Experiencia y percepción de los distintos agentes educativos 78
3 Resultados 86
3.1 Fase 1. Creación, organización y distribución territorial 86

3.2 Fase 2. Experiencia y percepción de los distintos agentes educativos 93
4 Conclusiones y propuestas 107
4.1 Hallazgos obtenidos 108
4.2 Propuestas de mejora 110
4.3 Conclusiones..... 111

CONCLUSIONES 115

BIBLIOGRAFÍA..... 123

PRÓLOGO

Tras muchas conversaciones sobre nuestro sistema educativo, la escuela como ascensor social, el abandono educativo o la formación del profesorado entre otros, la Fundación Aprendiendo a ser nos planteó la necesidad de abordar en profundidad un tema que le preocupaba desde hacía tiempo: la transición educativa entre la educación primaria y la secundaria obligatoria en centros educativos públicos.

Las preguntas que surgían eran múltiples ¿Es la transición entre primaria y secundaria uno de los factores que influyen en el abandono educativo temprano? ¿Cómo abordan distintos modelos educativos la transición educativa en esta etapa y qué impacto tienen en el alumnado? ¿Qué dice la literatura al respecto? ¿Existe una regulación nacional sobre la transición? ¿Cómo se concreta en las distintas Comunidades Autónomas?

Desde el inicio, nos sorprendió comprobar cómo esta transición, a pesar de constituir un claro punto de inflexión en el itinerario educativo (especialmente en países donde implica un cambio de centro, como es el caso de España) ha recibido escasa atención investigadora, tanto a nivel mundial, como, más concretamente, en Europa continental. Esto nos llevó a enfocar el documento como una primera aproximación a este fenómeno, sentando las bases sobre las que construir futuros informes que permitan contestar las dudas que surgen respecto a la temática.

Son varios los factores que otorgan especial relevancia a este documento en el momento actual: la jubilación de los últimos maestros habilitados para impartir docencia en secundaria con el cambio normativo de la LOGSE y el fin de la EGB; el crecimiento de los centros públicos integrados en diversas comunidades autónomas, en paralelo con su reducción en otras; así como la realidad madurativa del alumnado que accede a los institutos y las nuevas demandas de conciliación familiar derivadas de las condiciones laborales contemporáneas.

Con todos estos elementos como punto de partida, diseñamos un equipo de investigación con la Universidad de Castilla La-Mancha integrado por Mercedes Ávila Francés, María del Carmen Sánchez Pérez, Sandra López Fernández y, desde EFSE, Carmen Rodríguez-Losada Nava y Ariadna Guevara Guerra.

Se optó por avanzar de lo general a lo particular, con el objetivo de construir un diagnóstico completo sobre la transición entre ambas etapas educativas. El trabajo comienza con un análisis comparado del contexto europeo y la realidad de la transición en otros países. Posteriormente se

aborda el análisis en profundidad de la legislación y normativa nacional, así como de cada Comunidad Autónoma. Para concluir, se optó por analizar un modelo de centro cada vez más extendido (aunque aún minoritario en términos porcentuales) de escuelas públicas que integran tanto la educación infantil y primaria como la secundaria.

Confiamos en que el lector encuentre en estas páginas una primera aproximación a la temática útil, rigurosa y sugerente, y que las reflexiones aquí recogidas contribuyan a clarificar algunos de los interrogantes, desafíos y posibilidades que plantea el paso de la educación primaria a la secundaria.

Livia de Cendra. Directora de Proyectos de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

INTRODUCCIÓN

La transición entre la educación primaria y la secundaria representa un momento crucial en la trayectoria escolar del alumnado, tanto por su relevancia académica como por su impacto en su desarrollo personal y social. El tránsito educativo es también un tránsito vital, en el que se ponen en juego tanto las biografías escolares como la posibilidad de inclusión o exclusión en el sistema educativo. Este paso, que en el contexto español tiene lugar generalmente entre los 11 y 12 años, coincide con el inicio de la adolescencia, una etapa de profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Estas dimensiones se entrelazan con factores institucionales y pedagógicos de manera interdependiente, interactiva y acumulativa, conformando una experiencia particularmente compleja y potencialmente desestabilizadora (Ávila et al., 2022; Ávila et al., 2024; Tarabini, 2020).

“

La transición entre la educación primaria y la secundaria representa un momento crucial en la trayectoria escolar del alumnado, tanto por su relevancia académica como por su impacto en su desarrollo personal y social.

Las transiciones educativas, si bien necesarias para el progreso y la maduración personal (Galton et al., 2000; Gimeno Sacristán, 1997; Pietarinen et al., 2010), no son procesos neutros. Su configuración puede acentuar desigualdades, al funcionar como mecanismos de ajuste selectivo encubierto (Jacovkis et al., 2020; Monarca et al., 2013). En este sentido, la transición entre primaria y secundaria se sitúa como un umbral especialmente delicado, no solo por los cambios en el entorno académico —nuevas asignaturas, mayor carga lectiva, nuevas normas y relaciones—, sino también por el paso a una cultura escolar distinta, más disciplinar, fragmentada y académica, donde el enfoque del profesorado cambia sustancialmente respecto a la etapa anterior (González Delgado, 2008; Pérez Jiménez, 2021).

La educación primaria se caracteriza por un modelo monodocente, una pedagogía más flexible, contextualizada y personalizada, con fuerte implicación afectiva del profesorado y vínculos estrechos con las familias (Alonso Carmona, 2020; Saiz Fernández, 2019). En cambio, la educación secundaria tiende hacia la especialización disciplinar, con docentes asignados por materias específicas, lo que genera subculturas académicas que configuran nuevas formas de relación y enseñanza (González Delgado, 2008). Esta ruptura cultural y organizativa entre etapas dificulta la continuidad educativa y puede generar en el alumnado sentimientos de desorientación, inseguridad y desafección escolar (Hopwood et al., 2016; Monarca et al., 2013).

Desde una perspectiva institucional, en España la transición ocurre en un sistema que segmenta la educación básica en dos etapas obligatorias —Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)— que, en el sistema público, se imparte en centros diferenciados (colegios e institutos) y por profesorado de cuerpos distintos con formaciones también diferenciadas (Pérez Jiménez, 2021). Esta estructura dual dificulta la articulación pedagógica entre etapas, reforzando la percepción de

ruptura y desconexión, tanto por parte del alumnado como del profesorado (Ávila Francés et al., 2024; Gómez Vera et al., 2021). No es extraño, en este contexto, que la transición a la ESO coincida con un aumento significativo de la repetición de curso y del riesgo de fracaso escolar, siendo este uno de los momentos más sensibles en términos de abandono educativo temprano (López et al., 2022; Pérez Jiménez, 2021).

Así pues, analizar la transición entre primaria y secundaria exige atender a múltiples dimensiones, no solo las trayectorias académicas del alumnado, sino también las culturas escolares, las prácticas pedagógicas, las representaciones sociales y, donde focalizaremos nuestro estudio, los marcos institucionales que median este proceso.

> “
>
> **El objetivo de este trabajo es ofrecer un análisis riguroso, comparado y contextualizado del marco institucional de la transición educativa entre la educación primaria y la secundaria obligatoria.**

Ese es el objetivo que orienta este trabajo: ofrecer una primera aproximación a través de un análisis riguroso, comparado y contextualizado del marco institucional de la transición educativa entre la educación primaria y la secundaria obligatoria, con especial atención a la creciente propuesta de centros públicos integrados (CEIP+IES) a través del análisis en profundidad del modelo de los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO) en la Comunidad de Madrid. Estructurado en tres grandes ejes, el estudio ofrece una mirada multinivel que combina el marco europeo, la normativa estatal y autonómica, y la realidad concreta de los centros educativos CEIPSO, desde la perspectiva de diferentes agentes.

Como se describe a continuación, el análisis se inicia con el estudio del proceso de transición en diferentes países europeos y su impacto en la equidad y la continuidad pedagógica, proporcionando un marco de referencia para comprender el diseño normativo español de la transición. Será este marco estatal y de las diferentes comunidades autónomas en materia de transición de primaria a secundaria objeto de análisis del siguiente capítulo. Finalmente, el estudio empírico llevado a cabo en los CEIPSO permite conectar ese análisis estructural con la experiencia vivida en los centros, analizando sus efectos reales sobre el alumnado, el profesorado y las familias.

Así, en el primer eje, se sitúa la transición educativa en el contexto europeo, identificando tres modelos estructurales —estructura única, plan de estudios común y diferenciación temprana— según Eurydice (2023), y se examinan sus implicaciones pedagógicas, organizativas y sociales. A partir de casos paradigmáticos como Finlandia, Suecia, Francia, Italia, Alemania y Austria, se analizan los efectos de cada modelo sobre la equidad, la continuidad pedagógica y el rendimiento académico. Este marco comparado permite contextualizar el caso español y ofrece claves para valorar sus fortalezas y desafíos.

Sobre esta base, el eje 2 traslada el foco al sistema educativo español. Se examina la transición entre la educación primaria y secundaria en la red pública de las distintas comunidades autónomas, a partir del análisis de la normativa que regula dicho proceso. Se distinguen dos modelos de transición. El primero se produce entre centros distintos, implicando tanto un cambio de

etapa como de institución, y constituye el modelo predominante en la educación pública. El segundo tiene lugar dentro de un mismo centro, lo que conlleva únicamente un cambio de etapa, y es mayoritario en el ámbito de la educación concertada-privada.

No obstante, la mayoría de las comunidades autónomas disponen de centros públicos en los que se imparten ambas etapas obligatorias, aunque su presencia es minoritaria.

Finalmente, el último eje presenta las conclusiones del estudio empírico desarrollado sobre el modelo CEIPSO en la Comunidad de Madrid, como modelo organizativo que integra ambas etapas en un único centro. A través de una metodología mixta — combinando análisis documental, entrevistas, grupos focales y cuestionario— se examina el origen, distribución territorial y funcionamiento de estos centros, así como la percepción del modelo por parte de los distintos agentes educativos. Se identificarán ventajas estructurales como la continuidad educativa y la mejora de la transición, así como desafíos organizativos vinculados a la dotación de recursos, la estabilidad del profesorado y la coordinación interetapas.

El informe ofrece una base sólida para abordar la transición educativa como un proceso que debe ser planificado, acompañado y evaluado, así como el papel que juegan los centros públicos que integran la educación infantil, primaria y secundaria. Se aporta un diagnóstico del estado actual de la transición educativa en el ámbito internacional y estatal y se profundiza en el modelo CEIPSO, desarrollado por la Comunidad de Madrid, con propuestas de mejora centradas en la transición de primaria a secundaria. El análisis se presenta como una herramienta valiosa para la toma de decisiones informadas y la formulación de políticas educativas, especialmente relevante ante el anuncio de la Comunidad de Madrid de ampliar un nuevo modelo que incluye solo los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La Transición Educativa

en el marco europeo.

LA TRANSICIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO EUROPEO

1 Introducción

La Unión Europea ofrece un marco privilegiado para el análisis comparado de los sistemas educativos nacionales, donde coexisten diversos modelos orientados hacia objetivos estratégicos comunes, especialmente en términos de equidad y calidad educativa. En este contexto, la transición entre la educación primaria y la secundaria adquiere una especial relevancia, al tratarse de un momento crítico a nivel de desarrollo educativo y personal del alumnado preadolescente (Anderson et al., 2000, Ávila et al., 2022; Tarabini, 2020). Es una etapa esencial para la consolidación de las competencias clave definidas por la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018[1], que son fundamentales para el aprendizaje permanente y la preparación de los estudiantes ante los desafíos sociales y económicos contemporáneos.

Analizar cómo gestionan esta transición distintos países europeos permite comprender el impacto que los diseños estructurales ejercen sobre la continuidad pedagógica, el rendimiento académico y la equidad. Esta aproximación comparada resulta especialmente útil para situar a España dentro del conjunto europeo, valorando sus fortalezas y debilidades en relación con países cercanos, como Portugal o Francia, y con referentes internacionales en educación, como Finlandia o Suecia.

Afrontar un análisis de la transición en Europa implica una gran complejidad, dada la variabilidad entre países y la escasez de literatura y estudios comparados sobre el tema. Pese a las limitaciones, se identificó una fuente institucional, confiable y contrastada, como es Eurydice, la Red de información sobre educación de la Comisión Europea, que ha desarrollado un marco de análisis que se ajusta a los objetivos de este capítulo. De ahí su elección como fuente principal para la clasificación de países que se describe en este apartado.

“

Analizar cómo gestionan esta transición distintos países europeos permite comprender el impacto que los diseños estructurales ejercen sobre la continuidad pedagógica, el rendimiento académico y la equidad.

Así, partiendo de una visión general de los principales elementos que caracterizan los sistemas educativos europeos, se profundizará en la categorización que Eurydice (2023) plantea con relación a tres modelos de transición entre la etapa de educación primaria y secundaria: el de estructura única, el plan de estudios común y la primera etapa de secundaria diferenciada. Para ilustrar

[1] Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.) (OJ C, C/189, 04.06.2018, p. 1, CELEX: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)

con más detalle las características y peculiaridades de cada modelo, se han seleccionado y descrito casos paradigmáticos, buscando facilitar la comprensión del fenómeno de la transición en el marco europeo.

Complementariamente, se ha realizado un análisis bibliográfico sistemático de estudios académicos que abordan el fenómeno de la transición entre primaria y secundaria en distintos países del continente. Aunque la literatura científica sobre este tema aún es limitada, se han identificado investigaciones y programas que pueden considerarse buenas prácticas. Estos trabajos no solo permiten conocer las líneas actuales y emergentes de análisis, sino que también ofrecen ejemplos concretos de medidas e intervenciones orientadas a mejorar esta transición, que constituye el eje central del presente estudio.

2 Metodología

El presente eje de la investigación se ha desarrollado mediante una metodología de carácter documental y comparativa. Para ello, se han recopilado y analizado diversas fuentes secundarias, tanto del contexto nacional como europeo e internacional, con el objetivo de comprender los distintos modelos educativos vigentes en los Estados miembros, el proceso de transición entre etapas educativas y su relación con el desarrollo de competencias clave.

En el ámbito europeo, se han analizado documentos esenciales elaborados por instituciones de referencia, como la red Eurydice y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Entre las fuentes utilizadas destacan el informe *The Structure of the European Education Systems 2023/2024* de Eurydice, así como el documento *Equity in School Education in Europe* (2017), que analiza el impacto de las estructuras educativas en la equidad y el rendimiento académico. También se han utilizado los informes *PISA 2018 Results - Volume II: Equity in Education* y *PISA 2022 Results- Volume II: The State os Learning and Equity in Education*, publicados por la OCDE (2019, 2024), que aportan datos empíricos sobre la relación entre los modelos educativos y la equidad[2].

Además, se ha recurrido a la ya citada Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, documento de esencial para contextualizar el análisis de la transición en relación con los objetivos formativos establecidos a nivel comunitario.

Para contrastar esta perspectiva europea con el contexto nacional, se ha analizado el marco normativo en materia educativa en España, atendiendo tanto a su evolución como a las especificidades del sistema español en lo relativo a la transición entre etapas. Este análisis permite situar a España en el contexto comparado europeo.

La aplicación de la metodología del análisis comparado ha permitido detectar las características de distintos modelos educativos europeos, seleccionando casos de estudio relevantes como los de Suecia, Finlandia, Portugal y Francia. Estos países han sido elegidos por representar distintos modelos estructurales (estructura única y plan de estudios común), así como por su proximidad geográfica a España y/o su relevancia en los debates sobre calidad y equidad educativa.

De modo complementario, se ha llevado a cabo una búsqueda y selección de revisiones sistemáticas sobre Transición de Primaria a Secundaria en bases de datos académicas, con el objetivo de identificar estudios y experiencias que aporten buenas prácticas en materia de transición entre

[2] Este informe destaca, entre otros, algunos de los países seleccionados en nuestro análisis, como países que combinan rendimiento y equidad (por ejemplo, Finlandia).

etapas. Así, se ha podido conocer el estado de la investigación en transición, identificando los países que mayor impacto han tenido en este campo. A partir de este análisis, se señalan algunas investigaciones e intervenciones educativas que pueden ofrecernos buenas prácticas sobre la realidad de la transición en los países europeos.

3 Modelos de transición en el entorno europeo

La transición de la educación primaria a la primera etapa de la educación secundaria constituye un proceso determinante en la trayectoria académica y personal del alumnado. Diversos estudios han demostrado que este momento representa un punto crítico en el que se manifiestan tanto las potencialidades como las carencias de los sistemas educativos, y que puede influir de manera significativa en el rendimiento futuro del estudiante, así como en la consolidación de competencias clave y el desarrollo de habilidades personales (Evangelou et al., 2008; Gimeno Sacristán, 1997; Symonds & Hargreaves, 2016).

La Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, anima a los Estados miembros a facilitar su adquisición, fomentando especialmente la colaboración entre los distintos niveles educativos para asegurar la continuidad en el desarrollo de las competencias del alumnado. Se pone de manifiesto, por tanto, la necesaria conexión entre la adquisición de competencias y la continuidad en su desarrollo (Symonds & Galton, 2014).

El análisis de los modelos educativos en los diferentes Estados miembros de la Unión Europea, más allá de permitir una comprensión de sus condiciones nacionales, se revela como una herramienta esencial para identificar la estructura del tránsito educativo y la adquisición de competencias consideradas esenciales en los marcos europeo e internacional. Es importante tener en cuenta que el estudio de la transición, también desde una perspectiva europea, tiene implicaciones en diferentes ámbitos, por lo que la perspectiva de análisis puede variar en función del aspecto en el que se ponga el foco (formación exigida al profesorado, cambio de centro, elementos pedagógicos, etc.). En el caso de la propuesta de Eurydice, su clasificación se realiza a partir de criterios estructurales y normativos: continuidad legal, curricular y organizativa del sistema. No considera, por tanto, criterios pedagógicos, como cambios metodológicos, institucionales o de cultura escolar entre niveles. Es importante tomar en consideración esta visión, pues encontraremos que países agrupados bajo un mismo modelo pueden presentar diferencias en la cultura profesional del profesorado o en la experiencia escolar del alumnado.

Antes de avanzar, es importante clarificar otra cuestión fundamental como es conocer y entender los niveles educativos estandarizados. Para ello, se utilizarán los niveles CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) de la UNESCO, que ofrece una taxonomía estandarizada para clasificar los sistemas educativos a nivel mundial (Tabla 1).

Tabla 1. Codificación de los niveles CINE (primer dígito

Programas-CINE (CINE-P)*		Logro-CINE (CINE-A)*	
0	Educación de la primera infancia	0	Menos que primaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria
2	Educación secundaria baja	2	Educación secundaria baja
3	Educación secundaria alta	3	Educación secundaria alta
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Educación terciaria de ciclo corto
6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente	6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente
7	Nivel de maestría, especialización o equivalente	7	Nivel de maestría, especialización o equivalente
8	Nivel de doctorado o equivalente	8	Nivel de doctorado o equivalente
9	No clasificado en otra parte	9	No clasificado en otra parte

Fuente: Extraído de: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf (p. 23).
* CINE-P (nivel del programa) y CINE-A (logro educativo)

Para enmarcar el estudio que se propone en este apartado, es esencial identificar las etapas educativas objeto de análisis. Así, no analizaremos el nivel CINE0, que se corresponde con la etapa de educación infantil, sino que nos detendremos en el paso del CINE1 (educación primaria) al CINE2 (primera etapa de la educación secundaria)[3].

Dado que el objetivo de este trabajo es profundizar en la realidad de la transición de educación primaria a secundaria en España, esta primera mirada, desde una perspectiva comparada con Europa, permite situar las peculiaridades de nuestro sistema educativo en el contexto europeo, identificando sus fortalezas, debilidades y posibles áreas de mejora en relación con otros países del entorno comunitario.

El análisis comienza evidenciando las grandes diferencias que existen en los países de Europa en aspectos básicos como (Tabla 2): edad de inicio y fin de la escolarización obligatoria, duración de la misma, estructuración en diferentes etapas, etc. En la tabla 3 se indica el momento en que se produce el paso de la etapa de primaria a la de secundaria.

[3] Si bien en este texto utilizaremos para referirnos a CINE2 la denominación "Primera etapa de la educación secundaria", es importante destacar que se pueden usar otras denominaciones para nombrar a este nivel establecido por la UNESCO *(lower secondary education*), tales como: "Educación secundaria baja" o "Educación secundaria inferior".

Tabla 2. Estructura de los sistemas educativos europeos 2023/2024

Educación/formación obligatoria a tiempo completo												
Edad de inicio						Edad de finalización						Duración (años)
Países	3	4	5	6	7	14	15	16	17	18	19	
Bélgica			5	6						18		13
Bulgaria			5		7			16				11
República Checa			5	6			15					10
Dinamarca				6				16				10
Alemania				6							19	13
Estonia					7			16				9
Irlanda				6				16				10
Grecia		4		6			15					11
España				6				16				10
Francia	3			6						18		15
Croacia					7		15					8
Italia				6				16				10
Chipre			5	6			15 y 6m					10 y 6m
Letonia			5		7			16				11
Lituania				6	7			16				10
Luxemburgo		4		6				16				12
Hungría	3			6				16				13
Malta			5					16				11
Países Bajos			5	6				16				11
Austria			5	6			15					10
Polonia				6	7		15					9
Portugal				6						18		12
Rumanía			5	6						18		13
Eslovenia				6			15					9
Eslovaquia			5	6				16				11
Finlandia				6	7					18		12
Suecia				6	7			16				10
Albania				6			15					9
Bosnia y Herzegovina				6			15					9
Suiza		4		6			15					11
Islandia				6				16				10
Liechtenstein				6			15					9

Educación/formación obligatoria a tiempo completo												
Edad de inicio						Edad de finalización						Duración (años)
Montenegro				6			15					9
Macedonia del Norte			5 y 6 m								17-19 y 6 m	12-14
Noruega				6				16				10
Serbia			5 y 6 m	6 y 6m		14 y 6 m						9
Turquía			5 y 6 m						17 y 6 m.			12

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurydice- Datos y cifras.

Leyenda:

CINE0. Educación y atención a la primera infancia (responsabilidad de las autoridades públicas de educación)

CINE1. Educación primaria

Países como Francia o Hungría presentan una temprana escolarización obligatoria (3 años) mientras que otros, como Bulgaria y países nórdicos como Finlandia, Suecia, Estonia, Letonia o Lituania, tienen un inicio de la escolarización obligatoria a partir de los 7 años. Del mismo modo, la finalización de la escolarización obligatoria a tiempo completo varía de los 14 años y medio de Serbia a los 19 de Alemania; o el caso de Macedonia del Norte, donde puede prolongarse hasta los 19 años y medio. Así, el promedio de la extensión de este periodo de obligatoriedad educativa en los países analizados es de 10,71 años, con diferencias de hasta seis años, como ocurre entre Francia (15 años de escolarización obligatoria) y Croacia (8 años). También llama la atención que algunos países consideren periodos de medio año en el establecimiento de este ciclo de enseñanza preceptiva (casos como Chipre, Macedonia del Norte, Serbia o Turquía).

> “
>
> **Un 70% de los países analizados inician la educación primaria a los 6 años.**

En esta primera mirada a los sistemas educativos de países europeos aparecen notables diferencias estructurales. Se identifica, sin embargo, un mayor grado de semejanza entre los países en cuanto a la edad de inicio de la educación primaria: un 70% de los países analizados en la tabla 2 inician la educación primaria a los 6 años.

En cuanto a la transición de primaria a secundaria, la distinción entre estos niveles (CINE1 y CINE2) resulta fundamental para comprender los diferentes puntos de inflexión que los sistemas educativos establecen entre ambos ciclos y el modo en que esta transición incide en la trayectoria formativa del alumnado.

Siguiendo Eurydice (2023), el alumnado del entorno europeo accede al nivel CINE2 normalmente entre los 10 y los 13 años, aunque la edad más común es la de 11 o 12 años. Así, la duración media de la etapa CINE2 en los países analizados es de 3,6 años, oscilando entre los seis años de Alemania y los dos de Bélgica.

En la Tabla 3, el color azul indica el cambio de etapa a la educación secundaria, mientras que se han marcado en naranja los países con estructura única primaria-secundaria, como se expondrá y analizará en detalle a continuación. Llama la atención el caso de Hungría, que ofrece la doble vía.

> “
>
> **El alumnado del entorno europeo analizado accede al nivel CINE2 normalmente entre los 10 y los 13 años, aunque la edad más común es la de 11 o 12 años.**

Tabla 3. La etapa CINE 2 en la estructura de los sistemas educativos europeos 2023/2024

	Edad de inicio CINE2					Edad de finalización CINE2 (color) y de escolarización obligatoria						Duración (años) CINE2
Países	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	
Bélgica				12		14				18		2
Bulgaria			11			14		16				3
República Checa			11				15					4
Dinamarca					13			16				3
Alemania		10						16			19	6
Estonia					13			16				3
Irlanda				12			15	16				3
Grecia				12			15					3
España				12				16				4
Francia			11				15			18		4
Croacia			11				15					4
Italia			11			14		16				3
Chipre				12			15 y 6m					3 y 6m
Letonia					13			16				3
Lituania			11					16				5
Luxemburgo				12			15	16				3
Hungría		1	0			1	4	16				4
Malta			11			14		16				3
Países Bajos				12			15	16				3
Austria		10				14	15					4
Polonia			11				15					4
Portugal				12			15			18		3
Países	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	
Rumanía			11				15			18		4

	Edad de inicio CINE2	Edad de finalización CINE2 (color) y de escolarización obligatoria	Duración (años) CINE2
Eslovenia	12	15	3
Eslovaquia	10	15 16	5
Finlandia	13	17 18	4
Suecia	13	16	3
Albania	12	15	3
Bosnia y Herzegovina	11	15	4
Suiza	12	15	3
Islandia	13	16	3
Liechtenstein	11	15	4
Montenegro	11	15	4
Macedonia del Norte	10 y 6m	15 y 6m 17- 19 y 6 m	4
Noruega	13	16	3
Serbia	10 y 6m	14 y 6 m	4
Turquía	9 y 6m 13 y 6m	17 y 6 m.	4

Leyenda: Educación Secundaria

General

Estructura única

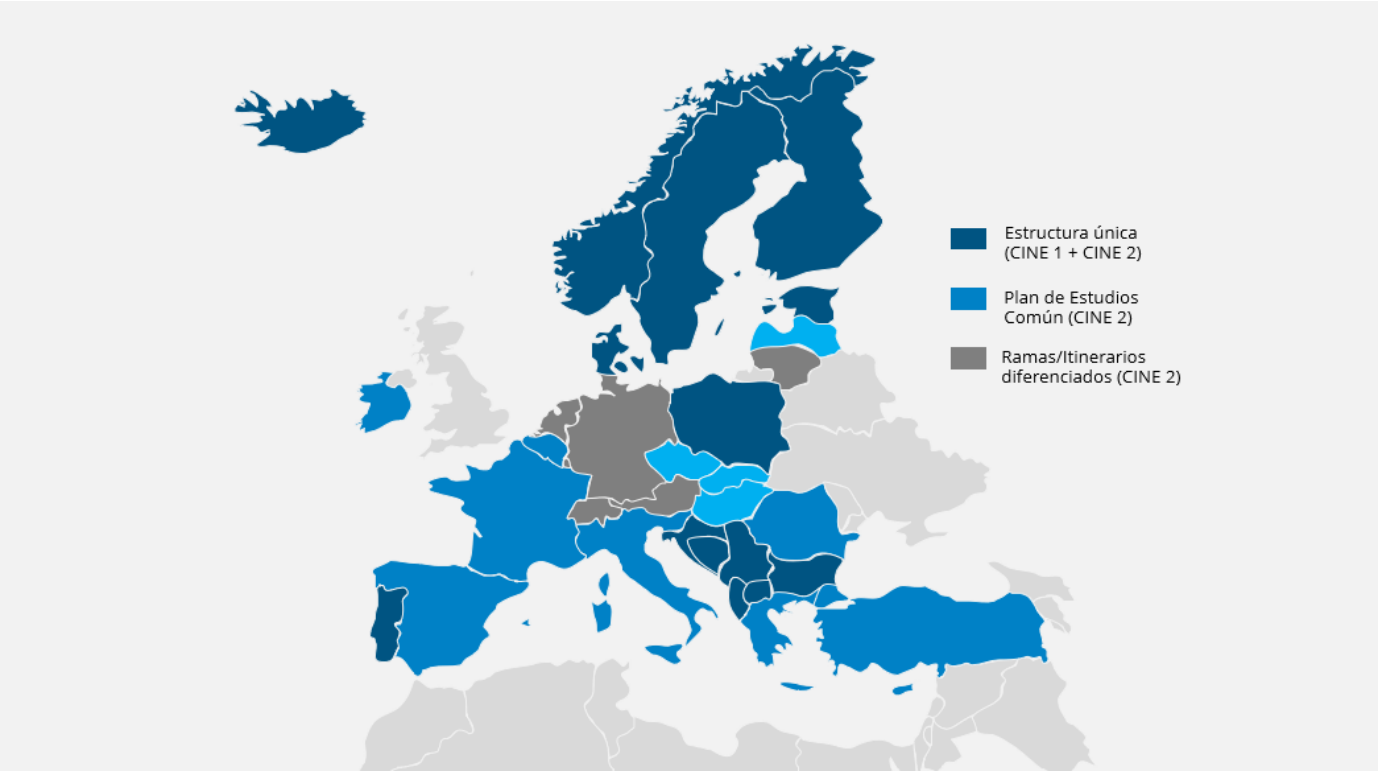
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurydice- Datos y cifras.

Poniendo el foco en esta transición, entre los niveles educativos de primaria a primera etapa de secundaria (CINE1 y CINE2), la clasificación propuesta por Eurydice (2023) distingue tres grandes categorías:

Estructura única (CINE1 + CINE2). En este modelo, el alumnado sigue un plan de estudios común desde el inicio hasta el final de la educación obligatoria, sin que exista una ruptura formal entre la etapa de primaria y la primera etapa de secundaria. Se da, por tanto, una continuidad institucional y curricular, sin un cambio de estructuras legales, curriculares o administrativas diferenciadas. Ejemplos paradigmáticos de este esquema son Suecia, Finlandia, Noruega, Portugal o Bulgaria, entre otros.

- **Plan de estudios común (CINE 2):** Una vez completada la educación primaria (nivel CINE 1), todo el alumnado promociona a la educación secundaria (nivel CINE 2), donde cursa un mismo currículo básico común durante los primeros años. Este modelo es mayoritario en varios países de Europa occidental y meridional, como es el caso de España, Francia, Italia, Rumanía o Irlanda.
- **Primera etapa de educación secundaria diferenciada (CINE 2):** El alumnado, tras finalizar la etapa de primaria, es derivado hacia distintos itinerarios educativos o tipos de enseñanza concreta, bien al comienzo o durante la primera etapa de educación secundaria, obteniendo certificaciones diferenciadas. Esta estructura es frecuente en países como Alemania y Austria.

Imagen 1. Principales modelos de educación primaria y primera etapa de educación secundaria (CINE 1 y 2) en Europa 2023-24



Fuente: Eurydice

Nota: en República Chema, Letonia, Hungría y Eslovaquia, la educación obligatoria se organiza en una estructura única hasta los 14, 15 y 16 años según el país. Sin embargo, a partir de los 10, 11 y 13 años (según el país) el alumnado se puede matricular en instituciones educativas diferentes que impartan la primera y segunda etapa de educación secundaria.

Pese a la perspectiva institucional de Eurydice, se considera esencial plantear un análisis más allá de la categorización estructural de los sistemas educativos europeos, buscando la exploración de los elementos pedagógicos, curriculares y organizativos que subyacen a cada modelo, así como en la evaluación de sus efectos sobre las competencias clave. La literatura especializada señala que los periodos de transición suelen estar asociados a un incremento del riesgo de abandono escolar, a la disminución del rendimiento académico y a un aumento de la desigualdad educativa, particularmente en los modelos que introducen una diferenciación temprana (Azorín, 2019; OECD, 2016; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Por el contrario, los sistemas de estructura única y aquellos con un plan de estudios común se asocian con trayectorias más inclusivas y equitativas, favoreciendo la adquisición homogénea de competencias clave por parte del conjunto del alumnado (Lozano Díaz & Fernández-Prados, 2018).

> “
>
> **La literatura especializada señala que los periodos de transición suelen estar asociados a un incremento del riesgo de abandono escolar (...) particularmente en los modelos que introducen una diferenciación temprana.**

A continuación, se analiza en mayor detalle cada uno de los modelos, mediante la selección de casos de estudio que permiten comprender sus

principales características, así como identificar similitudes y diferencias en relación con la realidad española.

3.1 Modelos de estructura única (CINE1 + CINE2)

Como se ha mencionado anteriormente, este modelo se corresponde con países cuyo alumnado sigue un plan de estudios común a lo largo de la etapa de escolarización obligatoria, por lo que formalmente no se produce transición de primaria a secundaria. Se han seleccionado algunos sistemas educativos de este primer modelo por su relevancia en términos de eficiencia y equidad y a continuación de describen sus principales características.

3.1.1 Suecia

El sistema educativo de Suecia se caracteriza, al igual que en otros países escandinavos, por adoptar el modelo de estructura única (*grundskola*). La educación obligatoria se inicia a los 7 años y se extiende hasta los 16, comprendiendo un ciclo de nueve años (años 1 a 9). Este se organiza en tres etapas progresivas: *lågstadiet* (años 1 a 3, de 7 a 9 años), *mellanstadiet* (años 4 a 6, de 10 a 12 años) y *högstadiet* (años 7 a 9, de 13 a 15 años). Generalmente, el alumnado permanece en el mismo centro a lo largo de estos niveles, si bien en determinadas áreas urbanas los municipios pueden organizar cada ciclo en edificios distintos vinculados administrativamente a la misma *grundskola*. La transición de la educación primaria a la secundaria inferior, en este sentido, no constituye una ruptura institucional, sino una progresión interna dentro de un único marco escolar (DivA Portal, 2024; Norden, 2024).

El modelo favorece la coordinación entre etapas educativas, al integrar la educación primaria y la secundaria inferior en un ciclo único de carácter obligatorio, sin establecer rupturas formales entre niveles. El alumnado avanza de manera continua entre los 7 y los 16 años, bajo un sistema de evaluación formativa y de adaptaciones individualizadas a lo largo de todo el ciclo. Esta configuración facilita la detección temprana de dificultades y permite la implementación de medidas de apoyo sin necesidad de cambios de centro ni de entorno académico. Asimismo, la existencia de un currículo común y la aplicación de directrices nacionales refuerzan la homogeneidad y la equidad en la formación impartida en todo el país (Ministry of Education and Research, 2016).

Tras completar el *grundskola*, los estudiantes acceden al *gymnasium*, equivalente a la educación secundaria superior. Aunque no es de carácter obligatorio, la tasa de escolarización es muy elevada. Este nivel se organiza en un ciclo de tres años, estructurado en programas generales, tecnológicos y profesionales, que conducen tanto a la universidad como a la inserción laboral (Sweden.se, 2024).

En lo relativo a la titularidad de los centros, el sistema sueco se caracteriza por el predominio de la oferta pública. El país destina una de las inversiones más elevadas de la Unión Europea en materia educativa, situándose en un 6,7% del PIB en 2022 (Banco Mundial, 2024). Este esfuerzo sostenido consolida el carácter universal y gratuito de la educación obligatoria.

De forma complementaria, la educación sueca incorpora la presencia de escuelas independientes (*friskolor*). Estos centros requieren autorización de la Inspección y, aunque reciben financiación pública al ajustarse a las directrices curriculares nacionales, disponen de mayor capacidad de adaptación a las preferencias de las familias. Según la Swedish Association of Independent Schools (2023), aproximadamente un 15% del alumnado de la educación obligatoria estaba escolarizado en *friskolor*, cifra que ascendía a más

del 28% en el *gymnasium*. En determinados casos, estas instituciones solo imparten una de las etapas de la educación básica, lo que puede implicar un cambio de centro en la transición entre niveles. El sistema sueco, inicialmente concebido bajo el principio de una escuela única y democrática, ha evolucionado hacia un modelo que incorpora el derecho de elección de centro educativo, introduciendo lógicas de mercado en el sector público (O'Dowd, 2013). A pesar de las controversias en torno a su financiación, los estudios disponibles reflejan resultados positivos y un elevado nivel de satisfacción entre las familias, en ocasiones superior al registrado en los centros municipales (Idergard, 2010).

En cuanto al marco normativo, la educación en Suecia se rige por la *Education Act* (*Skollagen*, 2010:800), que establece los principios fundamentales del sistema: obligatoriedad, gratuidad y responsabilidad municipal en la gestión escolar. Si bien los objetivos de aprendizaje y los contenidos curriculares son definidos de manera centralizada por la *National Agency for Education* (Skolverket), la implementación y la organización de la enseñanza corresponden a los municipios y centros educativos, lo que introduce un margen de flexibilidad para su adaptación a las condiciones locales (Sveriges Riksdag, 2010; Skolverket, 2024; Eurydice, 2024).

3.1.2 Finlandia

El sistema educativo de Finlandia se organiza en torno a un modelo de estructura única ampliamente reconocido por su calidad y estabilidad. La educación obligatoria comienza a los siete años con la *peruskoulu* o educación básica, que se prolonga hasta los dieciséis años y comprende nueve grados organizados en un ciclo único que integra la enseñanza primaria y la secundaria inferior. Desde 2021, la escolaridad obligatoria se extiende hasta los dieciocho años, lo que comporta la continuidad en la educación secundaria superior, ya sea en el *lukio* (general upper secondary) o en la formación profesional (*ammatillinen koulutus*). La *peruskoulu* se imparte en centros comprensivos gestionados por los municipios, lo que garantiza la permanencia del alumnado en una misma institución durante toda la etapa básica; sin embargo, la transición hacia la educación secundaria superior implica necesariamente un cambio de centro, dado que se trata de instituciones diferenciadas con programas de tres años orientados tanto a la preparación universitaria como a la inserción profesional (OKM, 2021; Eurydice, 2024).

Durante la *peruskoulu*, no existen divisiones formales entre niveles, lo que permite un desarrollo continuo y un seguimiento más personalizado del alumnado (Vitika et al., 2011). En los seis primeros cursos, un único docente imparte la mayoría de las asignaturas, facilitando la cohesión pedagógica y la adaptación al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. A partir del séptimo curso, la enseñanza se diversifica con profesorado especializado en las distintas materias, acompañando la progresiva complejidad curricular y favoreciendo la preparación para los estudios superiores.

El marco normativo que regula la educación está definido por la Basic Education Act (628/1998) y la Act on Compulsory Education (1214/2020), que garantizan la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciocho años. Asimismo, el currículo básico nacional se establece en el National Core Curriculum (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet), elaborado por la Agencia Nacional de Educación de Finlandia (Finnish National Board of Education, 2004). Este documento define los objetivos, contenidos y principios de evaluación, además de fijar las directrices para la educación especial y el bienestar estudiantil. Su última reforma, aprobada en 2014, in-

trodujo un enfoque pedagógico basado en competencias transversales, entre las que destacan el pensamiento crítico, la alfabetización digital, la competencia cultural y la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje (Finnish Government, 2021).

En el ámbito metodológico, el profesorado goza de una amplia autonomía para seleccionar las estrategias didácticas, los materiales y el uso de tecnologías de la información. Este marco fomenta el aprendizaje personalizado y la enseñanza basada en fenómenos y proyectos interdisciplinares, mientras que la elaboración de currículos locales por parte de municipios y centros educativos permite adaptar el proceso a las necesidades específicas de cada comunidad (Eurydice, 2025a).

El sistema finlandés es ampliamente reconocido como un modelo de equidad y calidad educativa. Entre los factores señalados para explicar sus buenos resultados figuran la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la baja ratio por aula y la relevancia otorgada a la evaluación periódica de los centros (Melgarejo, 2008; Lavonen, 2020).

3.1.3 Portugal

La elección de Portugal en este estudio, junto a los países nórdicos analizados, se justifica por su proximidad con España, pero sobre todo por haberse considerado un caso de éxito en la mejora educativa a largo plazo. La evolución de Portugal en el informe PISA desde el año 2000 fue notablemente positiva hasta 2015, cuando alcanzó su punto álgido, seguida de una cierta estabilización y, más recientemente, de un descenso. El país pasó de situarse en la parte baja del ranking internacional a colocarse por encima de la media de la OCDE y de países de su entorno, como España, gracias a reformas sostenidas y a políticas centradas en la mejora de los resultados en lectura, matemáticas y ciencias. El retroceso observado desde 2015 se atribuye tanto al impacto de la pandemia como a cambios en las políticas educativas y a una mayor flexibilidad curricular, factores que han afectado a la organización y los contenidos del sistema (Crato, 2020).

La educación obligatoria en Portugal se extiende hasta los 18 años de edad o hasta la conclusión del 12.º año de escolaridad, lo que ocurra primero. Se organiza en dos grandes niveles: el ensino básico, de nueve años, y el ensino secundário, de tres años adicionales. El ensino básico constituye la escolaridad común y se divide en tres ciclos progresivos: el 1.º ciclo (1.º a 4.º año), equivalente a la primaria inicial; el 2.º ciclo (5.º y 6.º); y el 3.º ciclo (7.º a 9.º). Con la finalización de este último concluye el ensino básico y se abre la transición hacia el secundario, que comprende del 10.º al 12.º año y prepara tanto para estudios superiores como para la inserción en el mercado laboral, ofreciendo distintas vías de especialización (Eurydice, 2023; Direção-Geral da Educação, 2022).

Como se ha señalado, el sistema educativo portugués, pese a considerarse formalmente de estructura única, presenta rasgos diferenciales respecto a otros países con el mismo modelo. La división del ensino básico en tres ciclos genera transiciones internas dentro de una estructura formalmente continua, lo que permite una progresiva complejidad curricular y metodológica sin implicar una ruptura formal entre niveles. Además, el sistema se organiza en agrupamientos escolares que integran varios ciclos educativos bajo una misma dirección y proyecto pedagógico. Esto favorece la coherencia institucional y la continuidad del acompañamiento educativo, aunque en la práctica puedan producirse cambios de centro físico al pasar de un ciclo a otro. A diferencia de otros países de estructura única más homogénea, Portugal combina esta flexibilidad organizativa con una continuidad formal que permite

adaptar la oferta educativa a las características del territorio y de las comunidades escolares. Esta configuración favorece una transición más gradual hacia la especialización docente y curricular, con efectos positivos en la equidad y en la adaptación del alumnado en momentos de transición (Mainardes & Stremel, 2017).

Portugal ha implementado además mecanismos de apoyo para la orientación y el acompañamiento del alumnado en los momentos de transición, con especial atención a quienes presentan mayores dificultades o riesgo de abandono escolar. Este proceso se caracteriza por la continuidad curricular y metodológica, ya que hasta los 15 años todos los estudiantes siguen un currículo común, lo que facilita la adaptación y reduce la segregación temprana. Sin embargo, la transición puede conllevar un cambio de centro, dado que las escuelas de 1.º ciclo suelen ser más pequeñas y locales, mientras que los centros de secundaria agrupan a un mayor número de estudiantes y ofrecen una estructura organizativa más compleja (Eurydice, 2024c).

La organización del sistema educativo portugués se rige por la Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), actualizada por la Lei n.º 85/2009, que amplió la escolaridad obligatoria hasta los 18 años o la conclusión del 12.º año, y por el Decreto-Lei n.º 139/2012, que reestructuró el currículo del ensino básico e secundário (República Portuguesa, 1986; 2009; 2012).

En cuanto a la titularidad, el sistema se caracteriza por un claro predominio de la red pública: en 2023/24, el 65 % de los establecimientos no superiores eran públicos frente al 35 % privados, porcentaje que ascendía al 93 % en secundaria (DGEEC, 2024).

El sistema educativo portugués se distingue también por su apuesta por metodologías activas y enseñanza experimental, orientadas a fortalecer el aprendizaje autónomo, la creatividad y la participación del alumnado, con una clara vocación inclusiva y de equidad. El currículo nacional, consensuado entre el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y los municipios, pone el acento en el desarrollo de competencias clave —pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, autonomía y sensibilidad artística—. La educación básica incluye asignaturas experimentales y proyectos interdisciplinares que buscan implicar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, favoreciendo el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades prácticas (Crato, 2020).

3.2 Plan de Estudios Común (CINE2)

En este apartado se exponen las principales características del segundo modelo mencionado a través de dos sistemas educativos (Francia e Italia) seleccionados por su cercanía y semejanza al sistema español. Ambos países comparten con España el modelo de plan de estudios común, así como retos relacionados con las tasas de repetición y abandono escolar. Pese a sus semejanzas, se observan diferentes enfoques en la gestión de la transición.

3.2.1 Francia

Francia presenta un sistema educativo caracterizado por su homogeneidad y centralización, con planes de estudio definidos a nivel nacional y una escolarización obligatoria entre los tres y los dieciséis años. Esta organización busca garantizar la igualdad de acceso a una formación básica común para todo el alumnado (Code de l'éducation, art. L131-1; Ministère de l'Éducation nationale, 2023a).

La escolarización se estructura en tres niveles principales. La école maternelle (educación infantil), de 3 a 6 años, es obligatoria desde la reforma de 2019. A continuación, los alumnos cursan la école élémentaire (educación primaria), dividida

en dos ciclos y compuesta por cinco cursos, desde los 6 hasta los 11 años. Superada esta etapa, el alumnado accede al collège (secundaria inferior), que comprende cuatro cursos entre los 11 y los 15 años (Ministère de l'Éducation nationale, 2023a). Durante esta etapa, el gobierno ha establecido zonas de éducation prioritaire, con medidas como el desdoblamiento de grupos para reducir desigualdades territoriales.

En relación con la transición, el paso de la école élémentaire al collège implica no solo un cambio de etapa educativa, sino también de centro. Los collèges se organizan como *établissements publics locaux d'enseignement* (EPLE), cuya gestión corresponde a los departamentos en virtud de las leyes de descentralización. Para favorecer la continuidad, en cada escuela primaria existe un *conseil école-collège,* que reúne a profesorado de ambos niveles con el objetivo de coordinar contenidos y acompañar el proceso de transición (Ministère de l'Éducation nationale, 2023a).

La escolarización en collège no exige exámenes de acceso: "la secundaria acoge a todos los alumnos al terminar la primaria sin exámenes de transición" (Ministère de l'Éducation nationale, 2023b). El curso de 6.º está diseñado para facilitar la adaptación a la organización del collège, asegurando la continuidad con los aprendizajes de CM1 y CM2, y prestando especial atención a la acogida del alumnado en este nuevo entorno.

Al finalizar el collège, el alumnado se presenta al Diplôme National du Brevet (DNB), una evaluación que certifica las competencias adquiridas pero que no condiciona el acceso al Lycée (Bachillerato). Tras ello, pueden optar por diferentes itinerarios: el lycée general o tecnológico, la vía profesional o un primer año de preparación para el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) (Ministère de l'Éducation nationale, 2023b).

Finalmente, la gestión del sistema educativo refleja su carácter centralizado y jerárquico. En el nivel superior, los ministerios de Educación Nacional y de Enseñanza Superior e Investigación establecen las políticas educativas, los objetivos de aprendizaje y los currículos estatales, además de regular la función docente. En un nivel intermedio, el territorio francés se organiza en 30 *Académies* —divisiones administrativas regionales del sistema educativo— que aplican estas directrices bajo la autoridad del *recteur d'académie*, máxima autoridad académica en cada una de ellas. En el nivel más cercano a los centros, los directores gestionan los aspectos administrativos de las instituciones sin formar parte del cuerpo docente (Eurorai, 2020).

3.2.2 Italia

El sistema educativo italiano presenta un modelo de plan de estudios común y una organización en etapas diferenciadas. La escolarización obligatoria se extiende de los 6 a los 16 años, comprendiendo la scuola primaria (5 años), la scuola secondaria di primo grado (3 años) y los dos primeros cursos de la scuola secondaria di secondo grado. Antes de este ciclo, los niños pueden asistir de manera no obligatoria a un sistema integrado de educación infantil o a la scuola dell'infanzia, destinada específicamente a la franja de 3 a 5 años.

La scuola primaria, cursada entre los 6 y los 11 años, constituye la base de la enseñanza general. Tras su finalización, el alumnado accede a la scuola secondaria di primo grado, que se extiende de los 11 a los 14 años. Al término de esta etapa, se realiza el *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, un examen estatal con pruebas escritas y orales que certifica la adquisición de competencias básicas y constituye un requisito formal para acceder a la secundaria superior. Este examen representa un hito académico relevante dentro del sistema italiano y marca una diferencia con respecto a otros modelos europeos,

donde el acceso a la secundaria superior no está condicionado por una prueba estatal.

Tradicionalmente, el paso de la primaria a la secundaria de primer grado suponía también un cambio de centro educativo, desde la scuola primaria statale a la scuola secondaria di primo grado. Sin embargo, la reforma de organización escolar de 1998 (DPR 233/1998) consolidó la creación de los Istituti Comprensivi (IC), que agrupan en una misma institución la scuola dell'infanzia, la primaria y la secundaria inferior. Actualmente, alrededor del 61 % de los centros de primer ciclo se estructuran como IC, lo que favorece la continuidad pedagógica y administrativa, aunque en muchos casos el alumnado deba igualmente trasladarse de edificio al pasar de la primaria a la secundaria.

La scuola secondaria di secondo grado tiene una duración de cinco años, entre los 14 y los 19, aunque solo los dos primeros cursos forman parte de la educación obligatoria. A partir de esta etapa, los estudiantes pueden optar por diferentes trayectorias: liceos de orientación académica, institutos técnicos o institutos profesionales, además de programas de educación y formación profesional (IeFP), que también cumplen con la obligatoriedad formativa hasta los 16 años.

En paralelo, Italia ha avanzado en la descentralización y en la autonomía escolar. Cada centro debe elaborar su *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF), donde se definen las estrategias pedagógicas y organizativas dentro de los límites establecidos por el Ministerio de Educación. Esta autonomía, reconocida en el marco de la *Legge sull'autonomia scolastica* (DPR 275/1999), constituye una innovación relevante en la gestión educativa, aunque según Eurydice (2022) persisten desafíos en su aplicación efectiva, particularmente en lo relativo a la equidad y a la calidad de los resultados.

3.3 Primera etapa de educación secundaria diferenciada (CINE2)

Este tercer modelo se caracteriza por una temprana separación del alumnado al finalizar la educación primaria (en torno a los 10-11 años), en función de elementos como rendimiento académico, recomendaciones del profesorado, salidas profesionales, etc. La transición a la secundaria implica, por tanto, además de un cambio de etapa, una selección estructural hacia diferentes opciones formativas (y laborales), en edades tempranas. Estos sistemas son menos flexibles y más segmentados que los anteriores. La elección de Austria y Alemania como casos representativos de este modelo responde a que ambos países representan modelos consolidados de transición temprana con diferenciación estructural, lo que permite contrastar sus efectos con el modelo comprensivo español y analizar las implicaciones de esta segmentación educativa precoz.

3.3.1 Alemania

El sistema educativo alemán se inscribe dentro del modelo de transición temprana y diferenciación estructural (CINE 2), caracterizado por la separación del alumnado al finalizar la educación primaria en función del rendimiento académico, las recomendaciones del profesorado y otros criterios de orientación. La educación obligatoria (*Schulpflicht*) se extiende de nueve a diez años según el estado federado, lo que garantiza que todos los niños permanezcan en el sistema educativo al menos hasta los 15 o 16 años (KMK, 2021). Esta fase obligatoria se compone de la educación primaria (*Grundschule*) y de la educación secundaria inferior (*Sekundarstufe I*), que incluye los distintos itinerarios de *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* o *Gesamtschule*, y se completa con un noveno o décimo año adicional según cada *Land* (Eurydice, 2023).

La educación primaria, denominada *Grundschule*, es de carácter obligatorio para todos los niños a partir de los seis años y comprende, en la mayoría de los estados, desde el primer hasta el cuarto curso (10 años). No obstante, en los estados federados de Berlín y Brandeburgo, la *Grundschule* se extiende hasta el sexto curso, lo que representa una excepción dentro del marco general del sistema educativo alemán (Eurydice, 2023).

El paso de la educación primaria a la educación secundaria implica, en la mayoría de los casos, un cambio de centro educativo, dado que la *Grundschule* constituye una etapa independiente. La Ley de Escuelas establece en su artículo 4.2 que "la cooperación entre las escuelas de los diferentes niveles escolares se extenderá, en particular, a la impartición de contenidos educativos y a las transiciones de un nivel escolar a otro", mostrando tanto el cambio de centro como el de etapa y enfatizando la importancia del acompañamiento en la transición. Sin embargo, existen excepciones en algunos *Länder*, donde determinadas *Gesamtschulen* (escuelas integradas) o *Gemeinschaftsschulen* (escuelas comunitarias) integran ambos niveles dentro de la misma institución y permiten la continuidad sin traslado físico, la mayoría de ellas formando parte de la red pública de enseñanza, aunque también existen algunos ejemplos en régimen privado.

Un elemento clave en este proceso es la recomendación (*Empfehlung*) que emite la escuela primaria al finalizar la *Grundschule*. Esta orientación, basada en el rendimiento académico y las competencias del alumno, indica qué tipo de centro secundario se considera más adecuado. Su carácter puede variar: en algunos estados es vinculante, mientras que en otros es meramente orientativo, quedando la decisión final en manos de los padres, aunque en ocasiones se requiera una prueba de acceso o un período de prueba en el nuevo centro (KMK, 2021). Además, en ciertos *Länder* existe una fase de orientación (*Orientierungsstufe*), que pospone la decisión definitiva hasta 5.º o 6.º curso, ofreciendo más tiempo para evaluar las capacidades del alumnado (Eurydice, 2023).

La educación secundaria en Alemania se organiza en diferentes tipologías de centros escolares que responden a itinerarios que puede seguir el alumnado tras finalizar educación primaria. Los estudiantes pueden optar a distintos modelos formativos impartidos en diferentes centros: la *Hauptschule*, centrada en una formación básica; la *Realschule*, de nivel medio y con orientación técnica; el *Gymnasium*, de carácter académico y preparatorio para estudios universitarios; y la *Gesamtschule*, que integra en un único centro los tres itinerarios anteriores y permite una mayor flexibilidad en el desarrollo educativo (artículos 14-18 de la Ley de Escuelas). Un principio relevante es el de permeabilidad, que permite cambios de una vía a otra —por ejemplo, del *Realschule* al *Gymnasium*— siempre que el alumno alcance el rendimiento requerido, introduciendo cierta flexibilidad dentro de un sistema de selección temprana (Eurydice, 2023).

El sistema educativo alemán ha sido objeto de debate en términos de equidad debido a la temprana segregación de los estudiantes en distintos tipos de escuelas secundarias, una característica distintiva de su modelo. Esta división, que se produce alrededor de los 10 o 12 años, determina el itinerario académico de los alumnos, a una edad tan temprana que puede no reflejar con exactitud su potencial de desarrollo futuro. Si bien este enfoque permite una educación más personalizada y adaptada a las habilidades y necesidades de cada estudiante, también ha sido criticado por reforzar las desigualdades socioeconómicas y reducir la movilidad educativa, dificultando que los alumnos de entornos menos favorecidos accedan a estudios superiores (Kotthoff, 2011).

3.3.2 Austria

El sistema educativo de Austria es reconocido por su eficiencia y por la diversidad de opciones que ofrece a lo largo de las distintas etapas. Entre sus características más destacadas se encuentran la estrecha vinculación entre educación y mercado laboral y la existencia de itinerarios diferenciados desde edades tempranas, lo que configura un modelo singular dentro del panorama europeo (Eurorai, 2020b; Fundación Botín, 2013).

La educación obligatoria en Austria se extiende a lo largo de nueve años: comprende la Volksschule (primaria, de 1.º a 4.º) y la Sekundarstufe I (secundaria inferior, de 5.º a 8.º). El marco normativo del sistema educativo está regulado principalmente por el *Schulorganisationsgesetz* (SchOG) y el *Schulunterrichtsgesetz* (SchUG), que establecen la organización y estructura de las distintas etapas escolares (BMBWF, 2023). Al finalizar la primaria, hacia los diez años, los estudiantes acceden a la secundaria, donde se abren dos vías principales: la Mittelschule (MS), de carácter comprensivo, y la AHS-Unterstufe, de orientación más académica. Este paso suele implicar un cambio de centro educativo, dado que la Volksschule se imparte en instituciones independientes, aunque existen excepciones en colegios integrados o en los Gymnasien de ocho años, que permiten la continuidad sin traslado físico. Esta bifurcación temprana, que ha sido objeto de debate y reformas, continúa siendo un rasgo estructural del sistema (BMBWF, 2023; Gómez, 2006).

El acceso a la AHS-Unterstufe está condicionado por los resultados obtenidos en cuarto de primaria. Se exige haber aprobado con calificaciones de "Sehr gut" o "Gut" en Alemán y Matemáticas; si se obtiene un "Befriedigend", el claustro puede declarar la idoneidad, y en caso contrario se recurre a una prueba de acceso. En cambio, la Mittelschule está abierta a todo el alumnado que supera la primaria, lo que la convierte en la opción más inclusiva (BMBWF, 2023).

Desde 2020/21, la Mittelschule aplica un sistema de dos niveles de desempeño en las asignaturas troncales: "Standard" y "Standard AHS". Este último corresponde al nivel exigido en la AHS-Unterstufe y el objetivo oficial es que los alumnos progresen hacia él mediante apoyos específicos. Gracias a este mecanismo, la permeabilidad entre vías se ha reforzado: es posible pasar de la MS a la AHS sin prueba si se alcanza el nivel "Standard AHS", mientras que quienes no lo logran pueden recurrir a un examen de acceso (SchOG §21b).

En conjunto, Austria combina una diferenciación temprana con mecanismos de flexibilidad que permiten ajustar los itinerarios educativos a las capacidades y expectativas de cada estudiante. Este modelo se enmarca en un sistema que invierte de manera significativa en educación —4,8 % del PIB en 2022 y 14.650 euros por alumno— y que complementa la enseñanza general con un sólido modelo dual de formación profesional, alineado con las demandas del mercado laboral (OCDE, 2024; Dudyrev et al., 2021; Eurorai, 2020b). Estos factores explican que Austria se sitúe entre los países con mejor desempeño en las evaluaciones internacionales, como muestra su posición 16 en PISA 2022.

3.4 Reflexiones sobre la transición educativa: modelos europeos y el caso español

El análisis de los modelos europeos de transición entre la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria revela una notable diversidad estructural, pero también distintas concepciones sobre cómo debe organizarse este momento clave del itinerario educativo. Esta pluralidad permite identificar patrones comunes, pero

también enfoques diferentes, que ofrecen claves para valorar el modelo español y sus desafíos.

3.4.1 El modelo español

En el sistema español, la educación primaria abarca de los 6 a los 12 años y se organiza en seis cursos. A continuación, el alumnado accede a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 12 a 16 años, que constituye la segunda etapa de la enseñanza básica. Este paso supone un cambio de etapa y, en el caso de la educación pública, en su amplia mayoría, un cambio de centro, lo que conlleva también una modificación sustancial en la organización pedagógica: el alumnado pasa de un entorno con un tutor generalista a un profesorado especializado por materias, con metodologías y formas de evaluación más selectivas. Esta ruptura se ha identificado como un factor de riesgo tanto académico como emocional, especialmente para los estudiantes más vulnerables (Consejo Escolar del Estado, 2020; Mancila et al., 2024). Además, España presenta niveles elevados de repetición y de abandono escolar temprano en comparación con la media europea, lo que pone de relieve las limitaciones de este modelo de transición (Martínez-Otero Pérez, 2021).

3.4.2 Comparación con los sistemas de continuidad estructural

Los sistemas nórdicos como Finlandia y Suecia, y también Portugal, adoptan una estructura única en la que primaria y secundaria inferior se integran en un ciclo continuo hasta los 15 o 16 años. En estos modelos, el alumnado permanece en la misma institución y el paso de curso es prácticamente automático, de modo que las dificultades se abordan dentro del propio ciclo sin rupturas formales (Vitika et al., 2011; Ministry of Education and Research, 2016; Direção-Geral da Educação, 2022). Ello favorece una transición fluida y se asocia con mejores resultados en equidad, al minimizar la segregación y asegurar un marco común para todo el alumnado. Frente a estos sistemas, España introduce una ruptura más visible entre etapas, tanto en el plano institucional como en el metodológico. La fragmentación entre primaria y secundaria puede dificultar la coordinación pedagógica y limita el acompañamiento del alumnado en un momento crítico, lo que explica en parte las mayores dificultades de adaptación detectadas en comparación con los países de estructura única (Consejo Escolar del Estado, 2020).

3.4.3 Comparación con los sistemas de diferenciación temprana

En el otro extremo, países como Alemania y Austria canalizan a los estudiantes hacia distintos itinerarios educativos a los 10-11 años, condicionando desde edades tempranas las trayectorias formativas y profesionales. Este modelo implica un cambio de centro y una selección estructural en función del rendimiento académico y la recomendación del profesorado (KMK, 2021; BMBWF, 2023). Aunque se han introducido mecanismos de permeabilidad entre vías, la segmentación temprana sigue siendo un rasgo esencial y ha sido criticada por reforzar desigualdades sociales (Kotthoff, 2011). Comparado con estos sistemas, España se sitúa en una posición más equitativa, al mantener a todo el alumnado en un currículo común hasta los 16 años. Sin embargo, al no contar con itinerarios diferenciados ni con filtros tempranos, los problemas de repetición y abandono se concentran precisamente en la etapa de la ESO, lo que limita el potencial inclusivo del modelo español (Mancila et al., 2024).

3.4.4 El plan de estudios común en perspectiva comparada

Dentro del modelo de plan de estudios común, los casos de Francia, Italia y Portugal permiten matizar la posición española. En Francia, la transición se acompaña de mecanismos institucionales como los conseils école-collège, destinados a

garantizar la continuidad entre etapas, y culmina con el Diplôme National du Brevet como evaluación externa de referencia (Ministère de l'Éducation nationale, 2023a, 2023b). Italia, por su parte, establece el Esame di Stato al final de la secundaria de primer grado, un filtro académico inexistente en España (Eurydice, 2022). Portugal, aunque introduce más transiciones internas dentro del ensino básico, mantiene metodologías más activas y un menor grado de especialización docente hasta una edad más avanzada (Abrantes Silva, 2010; Almeida & Costa, 2025). En contraste, España introduce una ruptura más marcada al pasar de primaria a secundaria, con profesorado especializado y un currículo más fragmentado, lo que puede dificultar la adaptación. Así, aunque se sitúa formalmente en el mismo modelo de plan de estudios común, España presenta una transición menos acompañada y más abrupta que la de sus homólogos europeos (Cabrera & Fernández Enguita, 2020).

3.4.5 Síntesis comparativa

En síntesis, el sistema español se configura como una posición intermedia que presenta ventajas y desafíos. Por un lado, evita los riesgos de la diferenciación temprana, manteniendo un currículo común hasta los 16 años que favorece la igualdad de oportunidades. Por otro, carece de los mecanismos de continuidad institucional y metodológica característicos de los sistemas de estructura única, así como de los dispositivos de acompañamiento que países como Francia, Italia o Portugal han incorporado para suavizar la transición. La fragmentación organizativa, la rigidez curricular y la escasa coordinación entre etapas siguen siendo factores que afectan especialmente a los estudiantes en contextos de vulnerabilidad (Martínez-Otero Pérez, 2021). En este sentido, la comparación internacional evidencia que el reto principal del sistema español no reside en la edad de transición ni en la ausencia de itinerarios tempranos, sino en la necesidad de reforzar la coherencia pedagógica, el acompañamiento emocional y la continuidad educativa en este momento crítico del itinerario formativo.

Tabla 4. Principales características de la transición de primaria a secundaria en países europeos

País	Edad de transición CINE1-CINE 2	Duración Formación obligatoria	Cambio de centro educativo	Porcentaje privada-publica
Portugal	15 años (fin 3.º ciclo)	12 años (6-18)	Posible cambio de centro en paso 1.º→2.º ciclo y 3.º→secundário	81% pública / 19% privada
Suecia	16 años (fin grundskola)	9 años (7-16)	Generalmente no, salvo friskolor parciales o ciclos en edificios separados	85% pública / 15% independiente
Finlandia	16 años (fin peruskoulu)	11 años (7-18 desde 2021)	No en peruskoulu, sí al pasar a secundaria superior	95% pública / 5% privada
Francia	11 años (fin école élémentaire)	13 años (3-16)	Sí, siempre cambio a collège	83% pública / 17% privada
Italia	11 años (fin primaria)	10 años (6-16)	Cambio a secondaria di primo grado (IC mitiga en parte)	91% pública / 9% privada
Austria	10 años (fin Volksschule)	9 años (6-15)	Generalmente sí, salvo Gymnasium de 8 años o IC	90% pública / 10% privada
Alemania	10-12 años (según Land, fin Grundschule)	9-10 años (6-15/16)	Generalmente sí, salvo Gesamtschule o Gemeinschaftsschule	88% pública / 12% privada
España	12 años (fin primaria)	10 años (6-16)	Cambio de centro, aunque algunos colegios integran ESO	67% pública / 33% privada

4 Panorámica de la investigación sobre la transición en Europa

Tal y como se anticipó en la presentación de este apartado y en la metodología, se ha considerado que podría ser una aportación relevante para este trabajo el análisis de revisiones sistemáticas sobre la transición de primaria a secundaria. Identificar estudios sobre el tema en diferentes países permite, por un lado, conocer la extensión y desarrollo de la producción científica; por otro, puede dar a conocer experiencias desarrolladas que ofrezcan elementos de transferibilidad y buenas prácticas. Se realizó una revisión exhaustiva de la literatura reciente en bases de datos especializadas (Web of Science y Scopus), utilizando como criterios de búsqueda la calidad metodológica (cumplimiento de estándares internacionales como los establecidos por la declaración PRISMA), cobertura geográfica y temporal y aplicabilidad de los resultados.

Se seleccionaron los siguientes trabajos: Bharara (2019), Jindal-Snape et al. (2020) y Donaldson et al. (2023) en base a su perspectiva de multidimensional, rigor metodológico y, por tanto, relevancia para el estudio de la transición educativa entre primaria y secundaria. En un análisis global de la búsqueda, se observa que la investigación sobre la transición de primaria a secundaria presenta un desarrollo limitado.

> “
>
> **El respaldo emocional y práctico proporcionado por la familia, así como por los pares y el profesorado, actúa como un factor protector frente a los desafíos de la transición.**

Tabla 5. Principales características de la transición de primaria a secundaria en países europeos

País[4]	Número de estudios			
	Bharara (2019)	Jindal-Snape et al. (2020)	Donaldson et al. (2023)	Totales
Estados Unidos	13	26	15	54
Reino Unido	1	34		35
Australia	2	15	2	19
Canadá	2	2	2	6
Israel	2	2		4
Italia	2	1		3
Irlanda		3		3
Noruega		3		3
Finlandia		1	1	2
Países Bajos		2		2
Alemania		1		1
Perú		1		1
Sudáfrica		1		1
España		1		1
Hong-Kong			1	1
Portugal			1	1
Chile			1	1
Estados Unidos-Reino Unido		1		1
Australia-Dinamarca		1		1
Diversos lugares de Europa		1		1
Totales	22	96	23	141

Los estudios incluidos por estos autores en las revisiones sistemáticas se han desarrollado en diferentes países. La mayoría se concentran en el contexto anglosajón, con una presencia destacada de Estados Unidos y Reino Unido, mientras que en el resto de Europa los trabajos son escasos y minoritarios (Tabla 5). Tabla 5. Países con investigaciones en el ámbito (transición de primaria a secundaria)[4]

Encontramos en este punto una nueva limitación: Jindal-Snape et al. (2020) no detallan en el

[4] Se han sombreado en azul los estudios de países europeos.

desarrollo de su artículo el origen de los trabajos analizados, sino que se realizan conclusiones globales de los mismos. Por tanto, centrándonos en la selección de estudios de Bharara (2019) y Donaldson et al. (2023), se presentan los trabajos que más se ajustan al análisis de la transición educativa en el contexto europeo o que pueden servir como referentes de buenas prácticas (Tabla 6).

La intervención que se realiza en Portugal y analizan Coelho et al. (2017,2018) está muy vinculada con la transición de etapa analizada en este trabajo. Se trata de un programa longitudinal denominado "Transición Positiva" (*Positive Transition*), que consistía en el desarrollo de sesiones para desarrollar habilidades sociales y emocionales al finalizar 4º grado (último año de la escuela elemental) y al comenzar 5º grado (primer año de educación secundaria). Coelho y Figueira (2011) describen las características de este programa, cuya eficacia se analiza en Coelho et al. (2017,2018).

Resultan especialmente relevantes las conclusiones del estudio longitudinal de Riglin et al. (2013), que analiza la transición a la educación secundaria desde una perspectiva psicológica y académica. A través de cuestionarios aplicados a estudiantes y el análisis de sus expedientes académicos, se evidencia que el bienestar emocional durante esta etapa tiene un papel determinante en el rendimiento escolar. En particular, se concluye que el gusto por la escuela y la presencia o ausencia de problemas de conducta son factores predictivos del éxito académico. Este hallazgo subraya la necesidad de implementar programas específicos de apoyo emocional y psicosocial durante la transición, que no solo atiendan el rendimiento académico, sino también el ajuste emocional de los y las adolescentes. Esta investigación sugiere que las intervenciones que promueven un entorno escolar positivo y fomentan la motivación intrínseca pueden mitigar los efectos negativos del cambio de etapa educativa.

Por otro lado, el trabajo de Schneider et al. (2008) aporta una perspectiva complementaria, al destacar el papel fundamental del apoyo social y familiar en la adaptación al nuevo entorno escolar que supone el paso a secundaria. El estudio demuestra que el respaldo emocional y práctico proporcionado por la familia, así como por los pares y el profesorado, actúa como un factor protector frente a los desafíos de la transición. En concreto, el apoyo social se relaciona positivamente con el sentimiento de pertenencia escolar y con una mayor motivación académica, elementos clave para una integración exitosa en la educación secundaria. Este enfoque pone de relieve la importancia de involucrar a las familias en el proceso de transición y de fomentar redes de apoyo dentro y fuera del ámbito escolar.

Tabla 6. Buenas prácticas en el análisis y mejora de la transición de primaria a secundaria en el entorno europeo

Referencia	País	Etapa transición	Tema	Conclusiones
Coelho et al. (2017,2018)	Portugal	Primaria a secundaria	Aplicación de un programa longitudinal "Transición positiva"	Se ofrece evidencia que respalda la implementación de intervenciones durante las primeras etapas de la transición a la escuela secundaria. La participación en la intervención de los estudiantes condujo a un aumento de la autoestima y mejoras en el autoconcepto social, pues habían informado niveles más bajos de autoconcepto (académico, emocional y físico) y autoestima en secundaria. No se encontraron diferencias de género.
Riglin et al. (2013)	Reino Unido	1º ESO (7º Educación Secundaria Obligatoria en Reino Unido)	Funcionamiento psicológico, rendimiento académico y gusto por la escuela.	El gusto por la escuela predijo de forma significativa el rendimiento académico. El hecho de que a los adolescentes les gustara su escuela mejoró su rendimiento académico con el tiempo.
Schneider et al. (2008)	Italia	De 5.º de primaria a 1.º de secundaria en Italia	Apoyo social, vínculo escolar y motivación académica.	Importancia del apoyo parental para fortalecer el vínculo con la escuela y la motivación académica. El apoyo familiar es más esencial que el de los amigos para el vínculo escolar y la motivación académica de los adolescentes
Schneider et al. (2008)	Italia	De 5.º de primaria a 1.º de secundaria en Italia	Apoyo social, vínculo escolar y motivación académica.	Importancia del apoyo parental para fortalecer el vínculo con la escuela y la motivación académica. El apoyo familiar es más esencial que el de los amigos para el vínculo escolar y la motivación académica de los adolescentes
Longobardi et al. (2016)5	Italia	De la educación secundaria al bachillerato	Relaciones entre estudiantes y docentes; adaptación escolar y conductas problemáticas y prosociales	La percepción de una mayor cercanía con el docente condujo a un mayor rendimiento académico durante la transición escolar. El conflicto con los docentes predijo de forma significativa los problemas de conducta.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bharara (2019) y Donaldson et al. (2023)

[5] Si bien esta intervención e investigación se centra en la transición a la etapa educativa postobligatoria, se incluye por considerar que los factores analizados (relación cercana con docentes y conflictos) pueden ser también relevantes en la transición de educación primaria a secundaria.

Cabe concluir que es fundamental el desarrollo de más revisiones sistemáticas y estudios empíricos rigurosos que analicen en profundidad tanto los efectos de las intervenciones diseñadas para facilitar la transición, como los factores individuales, familiares, escolares y contextuales que influyen en este proceso.

A pesar de los avances en la comprensión de esta etapa crítica del desarrollo educativo, la evidencia aún es limitada y, en muchos casos, fragmentada. Es necesario promover investigaciones que integren enfoques cuantitativos y cualitativos, que permitan captar la complejidad de las experiencias del alumnado y evaluar con mayor precisión la eficacia de las estrategias implementadas. Además, resulta clave considerar la diversidad de contextos socioculturales y educativos, así como las necesidades específicas de los distintos grupos de estudiantes, para diseñar políticas y prácticas más inclusivas, equitativas y sostenibles. Solo a través de una base sólida de conocimiento podremos avanzar hacia una transición escolar que no solo minimice los riesgos, sino que potencie las oportunidades de desarrollo académico, emocional y social para todo el alumnado.

“

Es necesario promover investigaciones que integren enfoques cuantitativos y cualitativos, que permitan captar la complejidad de las experiencias del alumnado y evaluar con mayor precisión la eficacia de las estrategias implementadas.

La Transición de Primaria a Secundaria

en España

LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA EN ESPAÑA

1 Estructura del sistema educativo por etapas

El sistema educativo español presenta una estructura por etapas que se consolidó con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Antes de su aprobación, el sistema estaba regulado por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, una norma promulgada en los últimos años del régimen franquista que puso fin al modelo educativo heredado de la Ley Moyano de 1857, vigente desde el siglo XIX. Tanto la Ley Moyano como la LGE habían hecho reformas parciales en los distintos niveles educativos, pero nunca de manera global.

La LGE reguló por primera vez todo el sistema educativo organizando y conectando los distintos niveles desde la educación preescolar hasta la universidad y supuso el fin del modelo de doble vía de la educación primaria. Previamente, la primaria se podía cursar de dos maneras: hasta los 10 años, ingresando posteriormente en centros de Enseñanza Media para continuar con los estudios secundarios, o hasta los 14 años. La mayoría de los estudiantes que optaban por esta segunda vía no continuaban sus estudios y se incorporaban a esa edad al mercado laboral. Desde una perspectiva socioeconómica, la población con un mayor nivel social solía escoger la primera vía, mientras que las familias con un menor nivel social y la población rural optaban por la segunda (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969; Puelles Benítez, 2004). Con la LGE la enseñanza primaria fue sustituida por la enseñanza general básica (EGB), una etapa obligatoria y gratuita, "igual para todos" (ar. 15), que se impartía en los colegios (colegios de EGB).

La (LGE) establecía una nueva organización del sistema educativo en los siguientes niveles: Educación Preescolar, Educación General Básica (EGB), Bachillerato y Universidad. La Formación Profesional, aunque integrada en el sistema educativo, no se concebía como un nivel autónomo, sino como una vía de culminación laboral del proceso formativo (Grande Rodríguez, 1997).

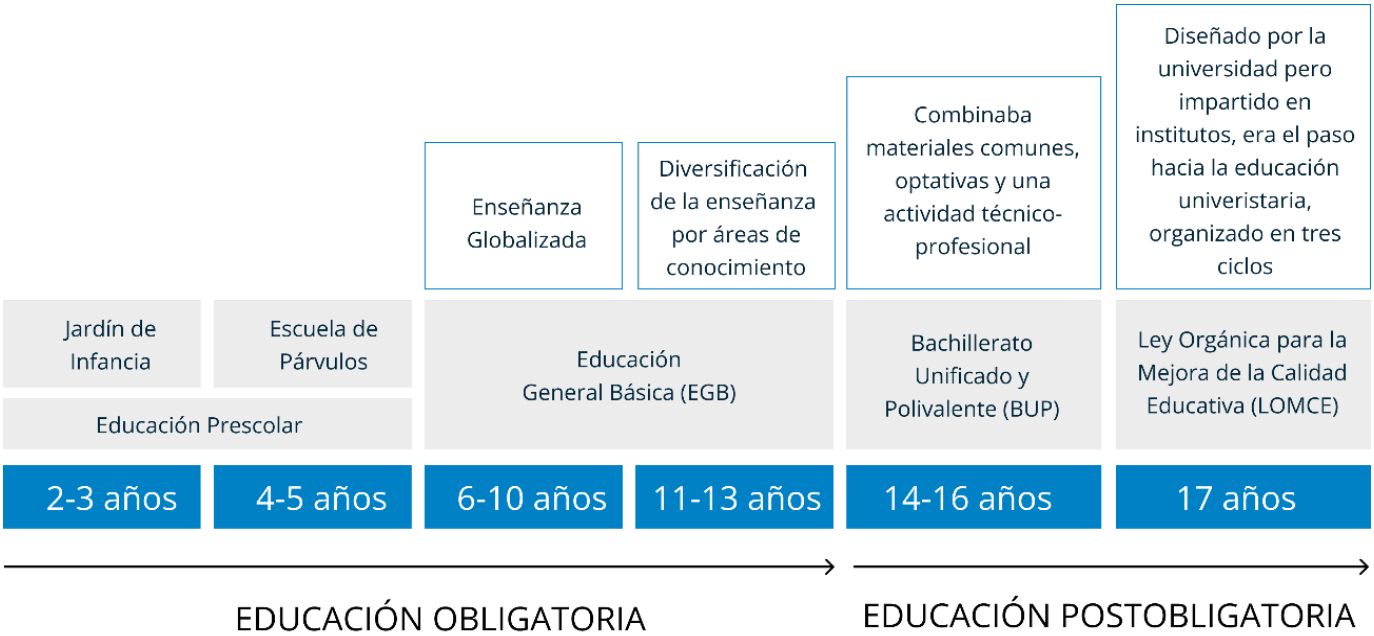
La Educación Preescolar se estructuraba en dos etapas: el Jardín de Infancia, dirigido a estudiantes de 2 y 3 años, y la Escuela de Párvulos, destinada al alumnado de 4 y 5 años. A continuación, la EGB comprendía ocho años de escolaridad, desde los 6 hasta los 13 años, divididos en dos etapas. La primera etapa (de 6 a 10 años) se caracterizaba por el "carácter globalizado de las enseñanzas" (art. 15.2), mientras que la segunda (de 11 a 13 años) introducía "una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento" (art. 15.2). Al ofrecer una enseñanza común a todo el alumnado desde los 6 hasta los 14 años, la EGB representó la incorporación de un enfoque comprensivo o comprensividad al sistema educativo, aunque sin una formulación teórica explícita de este concepto.

El Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) constituía el nivel siguiente y se extendía a lo largo de tres cursos, desde los 14 hasta los 16 años. Se denominaba unificado porque conducía a un único título —a diferencia del sistema anterior, que diferenciaba entre bachilleratos

de letras y de ciencias—, y polivalente porque combinaba materias comunes, optativas y una actividad técnico-profesional. Esta última, sin embargo, perdió progresivamente su carácter formativo, reduciéndose a dos horas semanales dedicadas a materias como diseño o "técnicas del hogar" (Puelles Benítez, 2004).

Tras el BUP, el alumnado accedía al Curso de Orientación Universitaria (COU), diseñado y planificado por la universidad, pero impartido en los institutos de bachillerato. El COU representaba "el acceso normal a la Educación universitaria" (art. 31), último nivel del sistema, estructurado a su vez en tres ciclos.

Figura 1. Estructura del sistema educativo de la Ley General de Educación.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley General de Educación (1970).

La LGE estuvo vigente hasta la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), que, como su propio nombre indica, supuso una profunda reforma del sistema educativo, tanto en su estructura como en sus contenidos curriculares. Esta ley fue aprobada en 1990. Entre los motivos que se aludían para justificar la reforma de la ley se encontraban el cambio de régimen político con la instauración de la democracia, la promulgación de la Constitución de 1978, la

integración de España en la Comunidad Europea, así como los profundos cambios económicos y sociales experimentados desde la entrada en vigor de la LGE. Los principales objetivos que marcaba la ley fueron dos: 1) la ampliación de la educación básica hasta los 16 años, coincidiendo con la edad mínima legal de incorporación al mercado laboral; 2) la reordenación del sistema educativo, estableciendo como régimen general las siguientes etapas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria (que incluye la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio), formación profesional de grado superior y educación universitaria.

La configuración de las etapas de la LOGSE quedaba de esta manera: La educación infantil, de carácter voluntario, se extendía hasta los seis años de edad. La educación primaria comprendía el tramo de edad entre los seis y los doce años, y se organizaba en tres ciclos estructurados en áreas obligatorias de enfoque global e integrador. La educación secundaria obligatoria (ESO) abarcaba cuatro cursos académicos, entre los doce y los dieciséis años. Su finalidad era transmitir los elementos fundamentales de la cultura, capacitar al alumnado para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, así como prepararlo tanto para la incorporación a la vida activa como para el acceso a la formación profesional específica de grado medio o al Bachillerato.

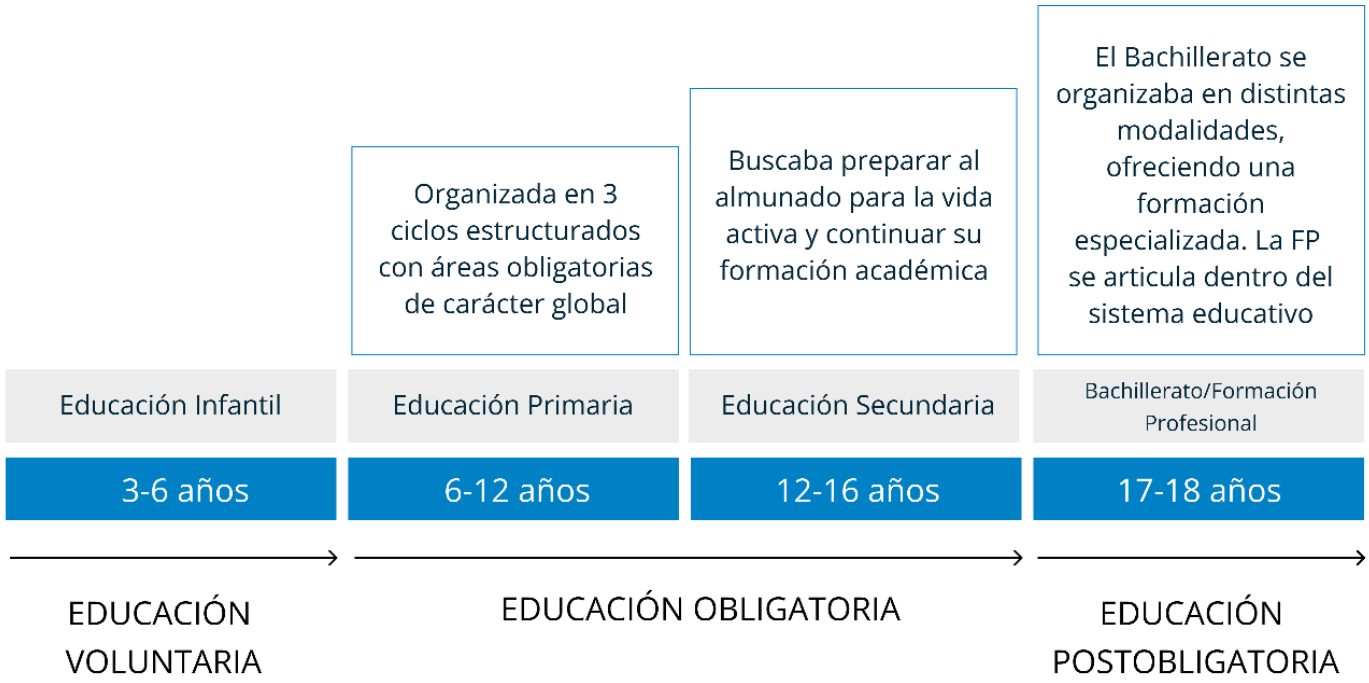
El Bachillerato comprendía dos cursos y se organizaba en distintas modalidades, con el objetivo de ofrecer una formación especializada orientada a facilitar el acceso a estudios posteriores o la integración en el mundo laboral. A esta etapa se le atribuía, además, la función de favorecer el desarrollo de la madurez intelectual y personal del alumnado.

Una de las transformaciones más significativas introducidas por la LOGSE fue la reforma en profundidad de la formación profesional, orientada a mejorar su consideración social y su articulación dentro del sistema educativo. La educación universitaria, aunque constituye la etapa final del sistema, no fue objeto de regulación específica en esta ley.

> “
>
> **LOGSE: la educación primaria y la educación secundaria obligatoria conforman conjuntamente la denominada educación básica, que se extiende a lo largo de diez cursos, desde los 6 hasta los 16 años de edad, siendo de carácter obligatorio y gratuito.**

A partir de esta norma, por tanto, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria conforman conjuntamente la denominada educación básica, que se extiende a lo largo de diez cursos, desde los 6 hasta los 16 años de edad, siendo de carácter obligatorio y gratuito. Se establece, asimismo, el principio de comprensividad, al disponerse una educación común para todo el alumnado, si bien con una “adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años” (art. 6).

Figura 2. Estructura del sistema educativo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

Conviene señalar que la Disposición Transitoria Cuarta de la LOGSE permitía la incorporación del profesorado que impartía 7.º y 8.º de EGB a los institutos para asumir la docencia en 1.º y 2.º de ESO. Esta medida respondía al propósito de garantizar una implantación progresiva del nuevo sistema, preservando la continuidad pedagógica en una etapa de especial relevancia evolutiva, así como un reconocimiento de la capacitación de los maestros, tanto desde una perspectiva didáctica como emocional y evitando el desplazamiento de perfiles profesionales en la atención educativa del alumnado de 12 a 14 años. Cabe recordar que buena parte de los maestros habían sido formados con el plan de estudios de 1971, que contemplaba especialización por materias (matemáticas, lengua y literatura, ciencias humanas, entre otras), lo cual proporcionaba una base sólida para la enseñanza disciplinar. Asimismo, muchos contaban con formación complementaria o titulaciones universitarias adicionales. La Disposición Transitoria Cuarta ofreció, por tanto, una vía intermedia que posibilitó la continuidad profesional de este profesorado en el nuevo marco estructural, mediante procesos de habilitación o reconversión.

En 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en un contexto de revisión del sistema educativo instaurado por la LOGSE. La norma introducía modificaciones orientadas al refuerzo de los requisitos académicos, la promoción de la cultura del esfuerzo y la búsqueda de una mejora en los indicadores de calidad educativa. No obstante, la LOCE fue objeto de críticas y no llegó a aplicarse, siendo sustituida en 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE).

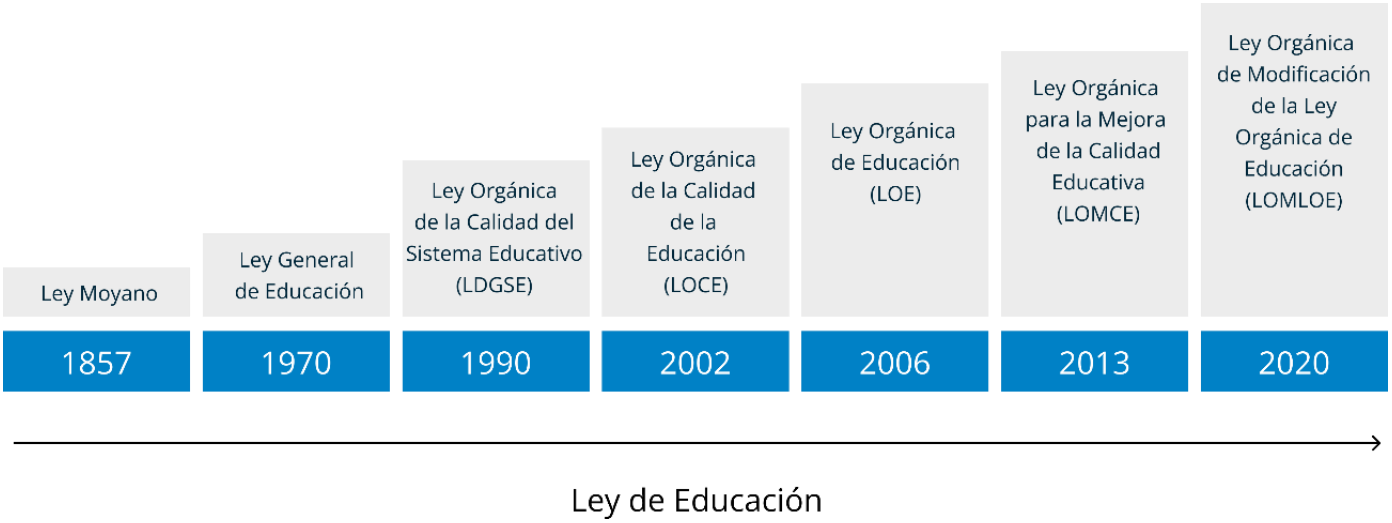
Tanto la LOCE como la LOE conservaron la estructura fundamental del sistema educativo diseñada por la LOGSE. Una de las características de dicho modelo en la educación pública es la configuración de la educación básica en dos etapas diferenciadas: la educación primaria hasta los 12 años, impartida en colegios, y la educación secundaria obligatoria a partir de los 12

años, que se cursa en institutos. Este cambio no se reduce a un cambio de edificio o de espacio, sino que implica una nueva cultura académica, la de la secundaria, más pensada para preparar al alumnado en su trayectoria hacia la universidad que para acompañar en la enseñanza obligatoria (Marqués, 2018).

En 2013 se aprobó la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Se trataba de una ley que modificaba la LOE con el objetivo declarado de reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar los resultados de las evaluaciones internacionales como las de PISA (Programme for International Student Assessment), para lo que se propuso la introducción de reválidas o evaluaciones externas a final de etapa, el refuerzo de la autonomía de los centros y de su dirección, mayor peso de las asignaturas troncales e itinerarios más tempranos en ESO.

Aunque la LOMCE fue modificada por la LOMLOE en 2020 la estructuración de las etapas del sistema educativo no se ha visto afectada.

Figura 3. Línea del tiempo de las leyes educativas en España.



Fuente: Leyes de educación. Elaboración propia.

2 La regulación estatal de la transición de primaria a secundaria

Las distintas leyes educativas han abordado, en mayor o menor medida la transición entre etapas. En el caso de la LOGSE, se menciona esta transición de manera muy genérica. El artículo 2 recoge que "El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos". Como se ha señalado previamente, la Disposición transitoria cuarta también reflejaba una preocupación implícita por la discontinuidad que suponía el cambio de centro y de etapa dentro de la educación básica.

Respecto a la LOE se apreciaba la preocupación por la transición de primaria a secundaria y se apuntaban una serie de mecanismos que trataban de facilitarla. En su preámbulo aparecen dos motivos: 1) el número de materias y de pro-

fesores en los primeros cursos de la ESO aparecía señalado de forma implícita como uno de los factores que dificultaban esta transición 2) con la intención de favorecer la transición de primaria a secundaria se anticipaba que "el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente". También, en el artículo 3, que organizaba el sistema educativo en "etapas, ciclos, grados, cursos y niveles", se establecía la obligatoriedad de asegurar la transición entre ellos. Por último, en el artículo 20, que regulaba la evaluación en la educación primaria, se establecía en su apartado 5 la elaboración del informe final de etapa, redactado como sigue:

> *Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo, las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.*

La LOMLOE (2020) vuelve a recoger la medida anterior en su preámbulo y en la modificación del artículo 20, que regula la evaluación durante la etapa de primaria. La redacción del apartado relativo a la transición (que ahora es el 4 en lugar del 5) es la misma, salvo en la última oración, que queda: "Asimismo, las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación entre los centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria". Se añade, para especificar, que la coordinación debe hacerse entre los colegios y los institutos cuando el paso de primaria a secundaria supone un cambio de centro. Por último, en la modificación del artículo 24, que regula la organización de los cursos primero, segundo y tercero de ESO, se introducen las siguientes novedades respecto a esta transición: 1) las materias de los cursos primero, segundo y tercero de ESO se pueden agrupar en ámbitos 2) las administraciones educativas procurarán que en primero y segundo se curse como máximo una materia más que en el último ciclo de primaria (en la LOE eran dos más). Cabe señalar que la integración de materias en ámbitos, como medida de adaptación curricular para la atención a la diversidad, ya figuraba en la LOE y fue mantenida por la LOMCE (véase art. 22 de la LOE, apartados 4 y 5).

El currículum de ESO vuelve a indicar la posibilidad de agrupar las materias en ámbitos, reduciendo así dichas materias, sobre todo en primero y segundo, para facilitar la transición de primaria a secundaria.

Tanto el currículum de primaria como el de secundaria recogen que se establecerán mecanismos que favorezcan la coordinación entre los centros de ambas etapas para facilitar la transición. Los currículos de las comunidades autónomas reproducirán esta redacción.

3 Regulación de la transición de primaria a secundaria en las distintas comunidades autónomas

La transición de primaria a secundaria en el sistema educativo español se presenta en dos modalidades. La primera de ellas implica un cambio simultáneo de etapa y de centro educativo. Este es el modelo predominante en la educación pública, donde la educación primaria se imparte en colegios y la secundaria (obligatoria y/o postobligatoria) en institutos. La segunda modalidad se produce dentro del mismo centro, de modo que el alumnado cambia de etapa educativa sin cambiar de institución. Este modelo es mayoritario en el ámbito privado, si bien muchas comunidades autónomas disponen de centros públicos en los que se imparten ambas etapas obligatorias, aunque estos son minoritarios.

En cuanto a la organización del sistema educativo, la Constitución española establece un régimen de competencias compartidas. El Estado tiene atribuida la potestad de establecer la legislación básica, mientras que las comunidades autónomas pueden desarrollarla normativamente y asumir su gestión y ejecución. Esta distribución competencial da lugar a diferencias significativas en la regulación y en los mecanismos de gestión de la transición entre etapas educativas en función del territorio.

3.1 La transición de primaria a secundaria entre distintos centros

Análisis de la regulación del paso del colegio al instituto en las diferentes comunidades autónomas

3.1.1 Metodología

La normativa que regula la transición de primaria a secundaria en las Comunidades Autónoma es muy dispersa a excepción de la Comunidad Valenciana que cuenta con una orden específica.

Para comprender cómo regulan las comunidades autónomas la transición entre los centros de educación primaria y secundaria, se ha analizado el siguiente conjunto normativo en cada una de ellas: 1) los currículos de primaria y de secundaria 2) las instrucciones de inicio del curso 2024/25, 3) las normas sobre organización y funcionamiento de los centros de ambas etapas, y 4) en su caso, la normativa específica sobre la transición entre ambas etapas. En el caso de Cataluña, se ha incluido también la Ley de Educación de Cataluña, de 10 de julio de 2009.

Respecto a los currículos, la mayoría de las comunidades autónomas han elaborado uno específico para la etapa de educación primaria y otro para la educación secundaria obligatoria (ESO). No obstante, existen algunas excepciones: Canarias establece el currículo de ESO conjuntamente con el de Bachillerato; Cantabria regula en una misma norma los currículos de infantil y primaria; y tanto Cataluña como el País Vasco han optado por un único currículo integrado para la educación básica, que abarca tanto la primaria como la ESO.

En relación con las instrucciones que regulan el inicio del curso 2024/25, también se observan diferencias. Algunas comunidades autónomas han emitido una única norma que abarca a todos los centros y etapas educativas, mientras que otras han publicado instrucciones diferenciadas para los centros de infantil y primaria, por un lado, y para los institutos de secundaria, por otro. Cabe señalar que únicamente la Comunidad Valenciana cuenta con una norma específica destinada a regular la transición entre la educación primaria y la secundaria obligatoria.

3.1.2 Amplitud de la regulación

El grado de regulación de la transición de primaria a secundaria en las normas analizadas varía mucho entre las distintas comunidades. Aproximadamente, la mitad de ellas, se limitan a señalar que se establecerán mecanismos que favorezcan la coordinación entre los centros de ambas etapas para facilitar la transición, como recoge la normativa estatal. Por el contrario, otras, como Andalucía, Comunidad Valenciana y la Región de Murcia presentan un elevado grado de regulación, detallando los mecanismos de coordinación, recogidos en diferentes artículos o dedicando un capítulo o una norma específica. Por último, hay comunidades otras comunidades,

como Canarias6, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha y La Rioja que se sitúan entre los dos tipos anteriores, con un grado de regulación intermedio.

Tabla 7. Clasificación de las CC.AA. por grado de regulación de la transición

Bajo	Intermedio	Alto
Aragón	Canarias	Andalucía
Castilla y León	Cantabria	Comunidad Valenciana
Comunidad de Madrid	Cataluña	Región de Murcia
Comunidad Foral de Navarra	Castilla-La Mancha	
Extremadura	La Rioja	
Galicia		
Islas Baleares		
País Vasco		
Principado de Asturias		

Fuente: Elaboración propia.

En los próximos apartados, se presentará un análisis de los diferentes ámbitos que conciernen a la transición en función de si son Comunidades Autónomas con un alto grado de regulación o CCAA con un grado bajo/intermedio de regulación.

[6] Canarias cuenta con un programa para la transición entre etapas (Programa Estela), que, como se expondrá más adelante, regula con detalle determinados aspectos que se aplican solo a los centros que solicitan ser parte del mismo.

3.1.3 Ámbitos de coordinación y medidas

En Andalucía, Comunidad Valenciana y Región de Murcia la transición se lleva a cabo mediante un plan o programa único para cada instituto y sus centros de primaria adscritos[7]. Dicha normativa fija, con mayor o menor detalle, los siguientes aspectos:

- Ámbitos de coordinación o medidas que se deben contemplar, como mínimo, en el plan
- Estructura y funciones de los equipos que se deben conformar y las personas que deben participar
- Temporalización
- Evaluación del plan

Andalucía[8], la de menor grado de regulación de las tres, establece los siguientes ámbitos de coordinación:

- Estructuras de comunicación e información entre los centros
- Coordinación curricular
- Coordinación de la acción tutorial y medidas de atención a la diversidad
- Coordinación del proceso de acogida de las familias para proponerles información sobre la nueva etapa
- Coordinación del proceso de acogida del alumnado relativas a las "estrategias de información sobre la nueva etapa y la potenciación de la integración en el nuevo centro, de forma que contribuyan a la prevención de situaciones personales de inadaptación, aislamiento o bajo rendimiento escolar"

La Comunidad Valenciana[9] formula una serie de "actuaciones generales" que clasifica en tres categorías: actuaciones organizativas, actuaciones con el alumnado y las familias y actuaciones desde la Administración. Las actuaciones de cada categoría se muestran en la siguiente tabla:

[7] La adscripción de centros es un mecanismo de planificación de la administración educativa mediante la cual se establece un vínculo entre un colegio de Educación Primaria y un instituto de Educación Secundaria, de tal manera que el alumnado del colegio adscrito suele tener prioridad de acceso al instituto vinculado para continuar sus estudios en 1.º de ESO. Esta figura suele estar regulada en la normativa autonómica de admisión del alumnado.

[8] *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.*

[9] *ORDEN 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria obligatoria en la Comunitat Valenciana* [2011/7216]

Tabla 8. Actuaciones generales fijadas en la Comunidad Valenciana

Actuaciones organizativas	Actuaciones con familias y alumnado	Administración
1. Planificación de procesos de coordinación entre los centros de primaria y los de ESO a los que estén adscritos con actuaciones sistemáticas distribuidas a lo largo de todo el curso escolar.	**1.** Orientación y formación a familias **2.** Fomento de la cooperación entre las familias y los centros a través del equipo directivo de los centros y las asociaciones de padres y madres	**3.** Orientación y formación a los equipos docentes **4.** Recursos personales y materiales **5.** Supervisión y asesoramiento de la inspección educativa
2. Aproximación de las culturas de primaria y ESO		
3. Intercambio y utilización colegiada de información		
4. Identificación de recursos personales y materiales necesarios		
5. Convergencia metodológica		
6. Programas de desarrollo competencial del alumnado en autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender		

Fuente: Elaboración propia a partir de la ORDEN 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación.

Por su parte, Murcia[10], la que presenta mayor grado de regulación, describe 21 acciones clasificadas en dos categorías, acciones de prevención, por un lado, y acciones de intervención, por otro. Además, para cada acción, se asignan responsables y se fija la temporalización. Esas acciones son:

Tabla 9. Acciones del Plan de Transición de la Región de Murcia

Actuaciones de prevención	Acciones de intervención
1. Agrupación de materias en ámbitos en los dos primeros cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria	**14.** Constitución del Equipo de Coordinación Vertical en los centros educativos [su composición está fijada]
2. Organización de las materias de manera flexible para adoptar las medidas organizativas o de atención a la diversidad	**15.** Coordinación del Plan de Transición entre Etapas en los centros educativos
3. Unificación de las normas de convivencia entre los centros que imparten Educación Primaria y los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria	**16.** Comunicación de los resultados de la evaluación final del alumnado de 1.er curso de ESO a sus centros de Educación Primaria de origen
4. Análisis profundo del Informe de Transición Entre Etapas que muestra la evolución en la Educación Secundaria Obligatoria del alumnado de su centro	**17.** Revisión y actualización anual de los planes de Acción Tutorial, de Convivencia y de Atención a la Diversidad
5. Realización de medidas preventivas desde el Plan de Acción Tutorial	**18.** Colaboración entre el Departamento de Orientación y otros servicios o unidades externas
6. Participación de los centros educativos en el Programa de formación "Comunidad de Innovación" de observación de buenas prácticas en centros educativos en materia de transición entre etapas educativas	**19.** Seguimiento del alumnado de 1.er curso de Educación Secundaria Obligatoria por parte del CEIP de referencia

[10] Resolución de 26 de julio de 2024, de la dirección general de recursos humanos, planificación educativa e innovación, dirección general de centros educativos e infraestructuras, dirección general de atención a la diversidad y dirección general de formación profesional, enseñanzas de régimen especial y educación permanente de la consejería de educación y formación profesional, por la que se dictan instrucciones de comienzo del curso 2024-2025 para los centros docentes que imparten educación secundaria obligatoria y bachillerato

Actuaciones de prevención	Acciones de intervención
7. Desarrollo del Plan de Acogida a las Familias	**20.** Fomento de la participación voluntaria del profesorado de los centros educativos en el Programa de Refuerzo Educativo
8. Recomendaciones para familias orientadas a mejorar el proceso de transición	**21.** Establecimiento de alianzas entre los centros educativos y otras entidades, asociaciones, servicios o unidades externas
9. Realización de entrevistas individualizadas con las familias del alumnado ACNEAE desde el Departamento de Orientación	
10. Visitas del alumnado de 6.º curso de Educación Primaria de los diferentes centros adscritos a sus IES de referencia	
11. Desarrollo de proyectos y actividades comunes entre centros	
12. Puesta en marcha del proyecto de alumnado voluntario "Convive TEAM"	
13. Coordinación metodológica entre los centros educativos implicados como una herramienta de continuidad	

Fuente: Elaboración propia a partir de instrucciones de comienzo del curso 2024-2025 para los centros docentes que imparten educación secundaria obligatoria y bachillerato

A continuación, se ofrece una recopilación de las medidas que aparecen en la normativa revisada para el conjunto de las comunidades autónomas. Se presentan agrupadas en una serie de categorías formuladas de manera inductiva. Algunas de estas medidas están en la mayoría de las comunidades autónomas (como el informe final de etapa que prescribe la normativa estatal) y otras son muy poco frecuentes, pudiendo aparecer una sola vez.

Tabla 10. Catálogo de medidas para la transición

Categorías	Medidas
Intercambio de información	Cauces de comunicación e información sobre las características básicas de los centros
	Informe final de etapa, historial académico y trasvase de información
	Aproximación de las culturas de primaria y ESO
	Intercambio y utilización colegiada de información (no solo trasvase de primaria a secundaria)
	Reflejo de las Medidas de Atención Personalizada (MAP) que se aconsejan en primaria
	Indicación del alumnado al que se ha aplicado medidas relativas a la convivencia
	"Análisis profundo" del Informe de Transición Entre Etapas que muestra la evolución en la Educación Secundaria Obligatoria del alumnado de su centro de primaria
	Comunicación de los resultados de la evaluación final del alumnado de 1º curso de ESO a sus centros de primaria de origen
	Seguimiento del alumnado de 1º de ESO por parte del centro de primaria de origen
Currículum	Coordinación curricular
	Convergencia metodológica

Categorías	Medidas
	Coordinación metodológica entre los centros educativos implicados como una herramienta de continuidad
	Que en 1º y 2º de ESO se curse como mínimo una materia más que en el último ciclo de primaria
	Agrupación de materias en ámbitos de conocimiento en ESO
	"Polivalencia curricular del profesorado" en ESO
	Docencia compartida
	El plan de transición debe formar parte de la concreción curricular
Coordinación primaria-secundaria	Fijación de los ámbitos de coordinación
	Coordinación de la acción tutorial y medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales
	Unificación de las normas de convivencia entre los centros de primaria y secundaria
	Revisión y actualización anual de los planes de Acción Tutorial, de Convivencia y de Atención a la Diversidad
	Realización de medidas preventivas desde el Plan de Acción Tutorial
	Coordinación del proceso de acogida de las familias para proponerles información sobre la nueva etapa
	Coordinación del proceso de acogida del alumnado relativo a las “estrategias de información sobre la nueva etapa y la potenciación de la integración

Categorías	Medidas
	en el nuevo centro, de forma que contribuyan a la prevención de situaciones personales de inadaptación, aislamiento o bajo rendimiento escolar"
	Fijación de los aspectos a tratar en las reuniones de coordinación
	Coordinación de proyectos educativos entre centros adscritos
	Prever mecanismos de comunicación antes de empezar el curso
	Actuaciones dirigidas al tercer ciclo de primaria (no solo al último curso) y a 1º y 2º de ESO (no solo 1º)
	Programas de desarrollo competencial del alumnado en autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender
	Regulación del plan de transición: principios, apartados que debe contener, composición y funciones de los equipos, temporalización y criterios de evaluación
	Elaboración conjunta del plan de transición
	Fijación de los indicadores de evaluación de la transición y del órgano responsable de la evaluación
	Coordinación del Plan de Transición entre Etapas en los centros educativos
	Desarrollo de proyectos y actividades comunes entre centros
Alumnado	Potenciación de la tutoría en ESO
	Recoger en su plan de acción tutorial medidas que faciliten la integración del alumnado que se incorpore a 1º de ESO

Categorías	Medidas
	Anticipación de los cambios al alumnado
	Acompañamiento a las familias y al alumnado en riesgo durante la transición*
	Proyectos de alumnado voluntario mentor para la transición
	Flexibilización de medidas en beneficio del alumnado
	Identificar los factores que dificultan la transición, impulsar sistemas de detección del alumnado especialmente vulnerable y diseñar mecanismos de respuesta a los problemas detectados
	Visitas del alumnado de 6.º curso de Educación Primaria de los diferentes centros adscritos a sus IES de referencia
	Visita al instituto adscrito en el último trimestre para conocer las instalaciones, el espacio, el funcionamiento general y, si está designado, el tutor o tutora de 1º ESO
	Incluir medidas personalizadas para el alumnado que no pueda acudir al centro de secundaria (por ejemplo, por hospitalización) a visitarlo
Familias	Orientación y formación a familias
	Fomento de la cooperación entre las familias y los centros a través del equipo directivo de los centros y las asociaciones de padres y madres
	Fomento de la participación familiar en los procesos de transición del alumnado
	Desarrollo del Plan de Acogida a las Familias

Categorías	Medidas
	Recomendaciones para familias orientadas a mejorar el proceso de transición
	Realización de entrevistas individualizadas con las familias del alumnado ACNEAE desde el Departamento de Orientación
Administración	Orientación y formación a los equipos docentes por parte de la Administración
	Aportación de recursos personales y materiales por parte de la Administración
	Supervisión y asesoramiento de la inspección educativa
PEC y otros documentos	Inclusión en el PEC de las medidas para favorecer la transición
	Inclusión en el PEC de un apartado sobre coordinación y transición entre niveles y etapas
	Inclusión del Plan de Transición en el PEC, la PGA y, su evaluación, en la memoria final de curso
Temporalización	Definición del calendario de reuniones
	Fijación de reuniones mínimas, frecuencia o temporalización
Zonificación	Un programa de transición único para cada instituto y sus centros de primaria adscritos
	Organización de zonas educativas mediante adscripción de centros que compartan los objetivos del proyecto educativo

Categorías	Medidas
Designación de responsables	Designación de figuras, cargos o equipos de transición
Otras	Prescripción de un plan o programa de transición
	Convocatoria para elaborar el programa de transición, para cuya participación deben solicitar los centros
	Elaboración y publicación en la web de una plantilla para el Plan de Transición entre Etapas
	Identificación de recursos personales y materiales necesarios
	Participación de los centros en programas de buenas prácticas en materia de transición
	Establecimiento de alianzas entre los centros educativos y otras entidades, asociaciones, servicios o unidades externas
	Colaboración entre el Departamento de Orientación y otros servicios o unidades externas
	Fomento de la participación voluntaria del profesorado de los centros educativos en el Programa de Refuerzo Educativo
	Colaboración con el tutor o tutora de los maestros y maestras de soporte a la inclusión (como educación especial o audición y lenguaje) en los procesos de transición del alumnado

Fuente: Elaboración propia a partir de las medidas establecidas en todas las CCAA para la transición

A la luz de este análisis, es importante reflejar que pormenorizar una gran cantidad de acciones o prefijar equipos y estructuras con alto grado de detalle no tiene por qué ser positivo y garantizar una mejor transición. Un mal diseño de estas acciones puede introducir una gran rigidez, impidiendo que los centros, su profesorado y el resto de su comunidad educativa, que conocen de primera mano la realidad educativa, puedan tomar decisiones adaptadas a su contexto.

> “
>
> **Pormenorizar una gran cantidad de acciones o prefijar equipos y estructuras con alto grado de detalle no tiene por qué ser positivo y garantizar una mejor transición.**

El diseño de un plan o programa de transición debería estar basado en la creación de estructuras compartidas, realización de análisis conjuntos y diseño de actuaciones basadas en dichos resultados, evaluación del plan en función de objetivos e indicadores acordados y revisión del plan basándose en los resultados de esa evaluación.

3.1.4 Estructura de los equipos y figuras implicadas

En las Comunidades en las que se detecta un alto grado de regulación se prescriben la conformación de equipos de transición en los que se integran agentes de las dos etapas.

En Andalucía se llama Equipo de tránsito y está integrado por:

- Las jefaturas de estudios de ambos niveles educativos
- La jefatura del departamento de orientación del centro de ESO y los orientadores y orientadoras de los centros de primaria
- Las jefaturas de los departamentos de las materias instrumentales de ESO y las personas coordinadoras del tercer ciclo de primaria
- Los tutores de 6º de primaria
- El profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y, en su caso, Audición y Lenguaje, de ambas etapas

En la Comunidad Valenciana se denomina Equipo de transición y su composición es similar a la mencionada en Andalucía, incluyendo un coordinador de ESO (figura que no se regula ni en Andalucía ni en Murcia) y los tutores de 1º de ESO, quedando como sigue:

- Las jefaturas de estudios
- El coordinador de ESO
- La jefatura del departamento de orientación del centro de ESO y un orientador de cada centro de Primaria
- El profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica de ambas etapas
- Los tutores de 6º de Primaria y 1º de ESO
- Las jefaturas de departamento de las materias instrumentales de ESO

Aunque es opcional, se pueden incorporar también:

- Los tutores de 5º de Primaria y de 2º de ESO
- Un representante de las asociaciones de madres y padres de cada centro

En Murcia se denomina Equipo de Coordinación Vertical y está conformado por:

- Tutores de 6º de Primaria y 1º de ESO

- Orientador de los CEIP y departamento de orientación de los IES
- Jefaturas de departamento de las materias de Lengua, Matemáticas y Lengua Extranjera

Por tanto, las figuras que están presentes en los equipos de las tres comunidades autónomas son:

- Tutores de 6º de Primaria
- Orientadores/as de Primaria y Secundaria
- Jefaturas de departamento de Lengua, Matemáticas y Lengua Extranjera

Resulta llamativo que los tutores de 1º de ESO no formen parte de los equipos de tránsito en Andalucía, puesto que implica una menor relevancia de la tutoría de secundaria en la transición.

En el resto de CCAA, la normativa señala a la jefatura de estudios como responsable de la transición en la mayoría de las comunidades autónomas, aunque también aparece la Dirección (Cataluña y Baleares), la Comisión de Coordinación Pedagógica (Castilla-La Mancha) y la Coordinación de ESO (País Vasco).

3.1.5 Temporalización

Los tiempos y la frecuencia de las reuniones u otras acciones también presentan variaciones significativas de unas comunidades a otras. En la siguiente tabla se recogen los distintos tiempos prescritos:

Tabla 11. Tiempos y/o frecuencias prescritas

Comunidades Autónomas	Tiempos y/o frecuencias
Andalucía	Segundo trimestre de 6º curso de primaria y primer trimestre de 1º de ESO
Aragón	No se regula
Canarias	Reuniones trimestrales
Cantabria	Primer trimestre y final de curso
Castilla-La Mancha	Una reunión mínima
Castilla y León	No se regula
Cataluña	Deben preverse mecanismos de comunicación “antes de empezar el curso”
Comunidad de Madrid	No se regula
Comunidad Foral de Navarra	No se regula
Comunidad Valenciana	Antes de empezar el curso. Al menos una reunión en el tercer trimestre entre tutor de 6º y 1º. Visita el IES en el último trimestre. El plan de transición debe estar elaborado antes del 15 de mayo anterior al inicio del curso escolar en que sea puesto en práctica
Extremadura	No se regula
Galicia	No se regula

Comunidades Autónomas	Tiempos y/o frecuencias
Islas Baleares	No se regula
La Rioja	Reuniones de coordinación al final y comienzo de curso para traspaso de información
País Vasco	No se regula
Principado de Asturias	No se regula
Región de Murcia	Distintos marcos temporales para cada acción: todo el curso (acciones 1, 2 ,3 ,5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18 y 21), tercer trimestre del curso previo a la incorporación (acciones 2, 7, 9 y 17), primer trimestre (acción 4 y 19), segundo trimestre (acción 19 y 20), tercer trimestre (acción 8, 16, 19 y 20)
Ceuta y Melilla	No se regula

Fuente: Elaboración propia a partir de las medidas establecidas en todas las CCAA para la transición

3.1.6 Evaluación

En la Comunidad Valenciana y Murcia se regula la evaluación del plan de transición. En la primera se fijan criterios de evaluación y en la segunda, indicadores.

Criterios de evaluación fijados en la Comunidad Valenciana:

- Grado de progresión observado en la adaptación del alumnado
- Valoración del clima y la convivencia en sus respectivas aulas
- Capacidades y competencias curriculares alcanzadas por el alumnado derivadas del proceso de evaluación
- La evaluación por parte del profesorado que forma parte de los equipos de transición

Se presenta a continuación los indicadores formulados en la región de Murcia:

Tabla 12. Indicadores de evaluación del plan de transición de la Región de Murcia

Indicadores	Sí	No
Se han desarrollado visitas de todos los CEIP a los IES de referencia.		
Se han alcanzado acuerdos para unificar los criterios metodológicos y normas de convivencia.		
Se han desarrollado entrevistas individualizadas con todas las familias de alumnado ACNEAE.		
Se ha desarrollado al menos una actividad o proyecto intercentros.		

Indicadores	Sí	No
Los centros adscritos han participado en el programa Comunidad de Innovación.		
Participación de las familias en el plan de acogida superior al 75%.		
Número de centros participantes en el Programa de Refuerzo Educativo (PRE) superior al 75%.		
Se han actualizado los planes de acción tutorial, de convivencia y de atención a la diversidad.		
Todos los centros implicados participan en el proyecto Convive TEAM.		
Realización de al menos tres reuniones del equipo de coordinación vertical.		
Realización de reuniones entre el Departamento de Orientación y otros servicios externos.		

Fuente: Extraído de las instrucciones de comienzo del curso 2024-2025 para los centros docentes que imparten educación secundaria obligatoria y bachillerato

En Andalucía, en la normativa analizada, no se hace mención explícita a la evaluación del programa de tránsito o de la transición, pero implícitamente podría interpretarse que esta consiste en el análisis de los resultados de la evaluación inicial y de la primera evaluación de 1º de ESO (ver art. 59.3 de la Orden de currículum de ESO de 2023).

En el resto de comunidades no se regula la evaluación de la transición.

3.1.7 La implementación de programas por parte de la administración

Otra de las medidas llevadas a cabo por algunas administraciones autonómicas para favorecer la transición de primaria a secundaria es la implementación y el desarrollo de programas en los que se establecen procedimientos de solicitud para la participación de los centros.

Se presenta, como ejemplo, el *Programa esTEla*, implementado en Canarias desde el curso 2021/22 cuyo objetivo general es "facilitar la transición educativa del alumnado entre las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de prevenir el absentismo y el abandono escolar temprano, mejorar su rendimiento académico y reducir la desigualdad de oportunidades"[11].

En este caso, la administración ha puesto en marcha un programa a través de una resolución en la que se fijan los objetivos, destinatarios, requisitos para la participación y otros aspectos clave, como pueden ser los compromisos o funciones de los distintos agentes (Administración, centros, equipos directivos, profesorado...), actuaciones concretas, calendarización, evaluación, etc.

Se desarrolla por "distritos escolares" y cada distrito cuenta con una Comisión de Coordinación

[11] Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se autoriza la implementación y el desarrollo del Programa esTEla, durante el curso 2023-2024, y se establecen los requisitos de solicitud para la continuidad o participación y el procedimiento de selección en los centros públicos que imparten las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Estela que elabora un único Plan de Transición de Distrito. Todos los centros que pertenecen a un mismo distrito escolar, tanto IES como sus centros adscritos, deben solicitar la participación en el Programa de manera conjunta. Como se ha señalado, los programas pueden regular determinados aspectos, incluyendo medidas o actuaciones concretas. Destaca la obligatoriedad de la "docencia compartida como método de trabajo docente en la implementación y el desarrollo del programa".

3.2 La transición de primaria a secundaria en el mismo centro

Los centros de educación obligatoria

3.2.1 Metodología

El presente análisis se ha desarrollado en dos fases sucesivas, dirigidas a identificar los centros educativos que imparten de manera integrada las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria en las distintas comunidades autónomas, así como conocer su regulación y normativa.

En la primera fase, se llevó a cabo una doble búsqueda a través de los portales webs autonómicos. Por un lado, se utilizaron los buscadores de centros educativos disponibles en dichos portales, aplicando filtros específicos para localizar aquellos centros que ofrecen tanto educación primaria como secundaria. Esta búsqueda permitió identificar algunos centros, si bien se encontraron limitaciones significativas relacionadas con las distintas denominaciones y clasificaciones empleadas por cada comunidad autónoma para referirse a esta tipología de centros. Por otro lado, se procedió a localizar la normativa autonómica vigente relativa tanto a la creación como al funcionamiento de estos centros integrados.

> "
>
> **La ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años impactó particularmente en la red de centros, especialmente en aquellas zonas con baja densidad y dispersión de la población, como las áreas rurales.**

En la segunda fase, se estableció contacto con las administraciones educativas de las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas, a través de llamadas telefónicas y comunicaciones por correo electrónico. El objetivo de este contacto era doble: por un lado, confirmar con las comunidades autónomas en las que se habían podido identificar centros a través de los buscadores el número exacto de centros públicos que imparten primaria y secundaria de forma integrada; por otro, solicitar dicha información a aquellas comunidades en las que no se había podido acceder a estos datos mediante la búsqueda previa, así como a la normativa correspondiente.

Una vez recopilada la normativa relativa a la creación y funcionamiento de estos centros, se procedió a su análisis cualitativo, con especial atención a los motivos que justifican su implantación, el año de creación de los primeros centros de este tipo y los aspectos organizativos que los caracterizan.

3.2.2 Resultados

La LOGSE estableció la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, lo que supuso una ampliación de las demandas de escolarización para el sistema educativo. Esta ampliación impactó

particularmente en la red de centros, especialmente en aquellas zonas con baja densidad y dispersión de la población, como las áreas rurales. Con el objetivo de dar respuesta a esta nueva necesidad, las comunidades autónomas adoptaron diversas estrategias: transformar centros de educación primaria ya existentes para que impartieran también educación secundaria obligatoria, crear nuevos centros que ofrecieran ambas etapas, o bien establecer secciones de secundaria en colegios de primaria[12].

A. Origen y regulación de los centros integrados

Estos centros, que comenzaron a implantarse en algunas comunidades autónomas a finales de los años noventa, encontraron un respaldo normativo con la aprobación del Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Esta norma vino a ofrecer un marco jurídico que permitía tanto su mantenimiento como la creación de nuevos centros que integraran todas las etapas de la enseñanza obligatoria, estableciendo los requisitos relativos a los espacios e instalaciones necesarios. En este sentido, el artículo 20.2 del decreto contempla una flexibilización de dichos requisitos en los casos en que la educación primaria y secundaria se imparten en un mismo edificio escolar.

Las primeras comunidades en crear o autorizar centros en los que se impartiera educación primaria y educación secundaria obligatoria fueron Galicia y Canarias, en 1999, seguidas del Principado de Asturias (2001), Castilla y León (2002), Cantabria (2004), Madrid (2006), La Rioja (2009), Cataluña (2009), País Vasco (2009[13]), Aragón (2017), Islas Baleares (2018), Valencia (2018) y Murcia (NC). En total, son 13 las comunidades autónomas con este tipo de centros en los cuales se imparte los cuatro cursos de la ESO. En Andalucía, Castilla-La Mancha y Comunidad Foral de Navarra hay centros similares, pero solo imparten hasta el primer ciclo de ESO, es decir, primero y segundo. En la comunidad autónoma restante, Extremadura, también tienen centros en los que se imparte primaria y el primer ciclo de la ESO, pero se trata de colegios con una sección de secundaria.

> “
>
> **En el País Vasco e Islas Baleares estos centros se perciben como un modelo de éxito, por lo que, en vez de ser excepcional, debe generalizarse cuando las circunstancias lo permitan.**

B. Motivos de creación de centros integrados e implantación territorial

La mayoría de las comunidades autónomas, especialmente aquellas que iniciaron la implantación de esta tipología de centros, pusieron en funcionamiento estos centros en zonas rurales con el objetivo de facilitar el acceso del alumnado de estos entornos a la educación secundaria obligatoria. Esta medida se concibe como

[12] Un CEIPSO imparte Primaria y Secundaria en un mismo centro. Una sección de secundaria depende de un IES, aunque pueda ubicarse en un colegio de Primaria, sin formar parte de este.

[13] Fecha de aprobación de la normativa autonómica (ver nota 19).

una forma de compensar las desigualdades derivadas de la dispersión geográfica de la población en el medio rural. Así lo reflejan los preámbulos de las disposiciones normativas que regulan la creación de estos centros, en los que se alude también a la necesidad de "racionalizar el servicio educativo[14]" y aprovechar los recursos existentes[15], pues la mayor parte de esos centros se crean por transformación y ampliación de colegios de primaria. En algunas comunidades autónomas, la normativa de creación de estos centros recoge explícitamente su carácter excepcional o singular, como ocurre en Cataluña[16] con su Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación.

Tanto en Cataluña como en Aragón se conciben como un modelo más apropiado para garantizar la continuidad del alumnado de entornos vulnerables, el que más sufre la fractura entre primaria y secundaria y, como consecuencia de ello, el abandono educativo temprano[17].

En el País Vasco e Islas Baleares, a diferencia de las comunidades anteriores, estos centros se perciben como un modelo de éxito, por lo que, en vez de ser excepcional, consideran que debe generalizarse cuando las circunstancias lo permitan. Así, el Decreto del País Vasco[18] por el que se establecen los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria de 2009 y su modificación de 2023, establece lo siguiente:

> Cuando las circunstancias lo permitan, se promoverá la creación de Centros Públicos Integrados en los que se escolarice alumnado desde los 2 hasta los 16 años, o, en su caso, hasta los 18.

Mientras que la Ley de Educación de Baleares de 2022 establece:

> La administración educativa promoverá la creación o la reconversión de centros ya existentes en colegios integrados de educación infantil y primaria con educación secundaria obligatoria (CEIPIESO), para favorecer la coordinación entre los docentes de las etapas de enseñanza obligatoria y un mayor acompañamiento a los alumnos en la transición entre etapas educativas.

En la disposición adicional decimoséptima enfatiza:

> En el plazo de un año contado desde la entrada en vigor de esta ley, el Gobierno de las Illes Balears impulsará un plan para la implantación progresiva de los colegios de educación infantil y primaria integrados con los de educación secundaria obligatoria (CEIPIESO).

En toda la normativa consultada sobre estos centros, la de Baleares es la única que declara de manera explícita la transición entre las etapas obligatorias como uno de los motivos de su creación y su promoción. La denominación

[14] Ver el Preámbulo del Decreto 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias.

[15] Ver el Preámbulo del Decreto 7/1999 por el que se implantan y regulan los centros públicos integrados de enseñanzas no universitarias.

[16] Comunidad Autónoma de Cataluña, Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación

[17] Para Cataluña ver Marqués, S. (2018). Centros integrados. Cuando la pública imita la concertada. El diario de la educación, 8 de mayo de 2018. https://eldiariodelaeducacion.com/2018/05/08/centros-integrados-cuando-la-publica-imita-a-la-concertada/. Y para Aragón consultar el preámbulo de la Orden ECD/1082/2018, de 24 de mayo, por la que se regulan las condiciones de organización y funcionamiento de los Centros Públicos Integrados de educación básica y segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón a partir del curso 2018/2019. https://educa.aragon.es/documents/20126/868873/NORMATIVA+CPI-+EQUIPO+DE+ORIENTACION.pdf/2d6483db-c305-36cd-bf29-e7f62fdcdd62?t=1593156023143

[18] DECRETO 21/2009, de 3 de febrero, por el que se establecen los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco

dada a los centros públicos que imparten educación primaria y educación secundaria obligatoria varía de una comunidad a otra. En la tabla siguiente recogemos las distintas denominaciones y los años de creación en las distintas comunidades autónomas.

*Tabla 13. Denominación, año de creación, motivos y excepcionalidad de los centros integrados por comunidades autónomas**

CC.AA.	Denominación	Año	Motivos	Carácter excepcional/ especial	N.º de centros
Andalucía	Centros de Educación Infantil y Primaria Semi-D* (solo imparten 1º y 2º de ESO)	¿?	No se recogen	---	224
Aragón	Centros Públicos Integrados (CPI)	2017	Aumento de la demanda en ESO e igualdad de oportunidades en entornos vulnerables	No	21
Canarias	Centros de Educación Obligatoria (CEO)	1999	Configuración geográfica	No	30
Cantabria	Centros de Educación Obligatoria (CEO)	2004	Configuración demográfica (zonas rurales)	Sí	1
Castilla y León	Centros de Educación Obligatoria (CEO)	2002	Configuración demográfica (zonas rurales)	Sí	11
Castilla-La Mancha	Hay colegios de infantil y primaria que imparten ESO pero no tienen denominación específica	¿?	No se recogen	---	2
Cataluña	Institutos-escuela	2009	Igualdad de oportunidades en entornos vulnerables		132
C. de Madrid	Colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO)	2006	Configuración demográfica (zonas rurales)	No	40
C. Foral de Navarra	Hay colegios de infantil y primaria que imparten 1º y 2º de ESO pero no tienen	1995	No se recogen	---	10

CC.AA.	Denominación	Año	Motivos	Carácter excepcional/ especial	N.º de centros
	denominación específica				
C. Valenciana	Institutos Escuela	2023	La consecución de la equidad y la lucha contra el abandono escolar prematuro, las medidas contra el despoblamiento de las zonas rurales y el reequilibrio y la redistribución de la oferta educativa	Sí	6
Extremadura	Hay colegios de infantil y primaria con sección de secundaria que imparten 1º y 2º de ESO	---	No se recogen	---	4
Galicia	Centros Públicos Integrados (CPI)	1999	Configuración demográfica (zonas rurales)		64
Islas Baleares	Colegios de educación infantil y primaria integrados con educación secundaria obligatoria (CEIPIESO)	2018	Favorecer la coordinación y la transición entre etapas	No	6
La Rioja	Centros de Educación Obligatoria (CEO)	2009	Configuración demográfica (zonas rurales)	Sí	9
País Vasco	Centros Públicos Integrados (CPI)	2009 ?		No	14
Principado de Asturias	Centros de Educación Básica	2001	Configuración demográfica (zonas rurales)		14
Región de Murcia	Centros Públicos de Educación Infantil y Básica (CPEIBAS)	¿?	No se recogen		6
Ceuta y Melilla	---	---	---	---	

Fuente: Elaboración propia. Los datos han sido obtenidos a través de los buscadores de centros y de las bases de datos de las CCAA. Se ha solicitado la corroboración por correo electrónico a las Direcciones Generales competentes. En aquellos casos en los que se dudaba si era sección o centro integrado, la información ha sido contrastada directamente con los propios centros mediante llamadas telefónicas.

C. Organización y Coordinación en Centros Integrados de Educación Primaria y Secundaria

La organización de estos centros no presenta diferencias significativas en comparación con la estructura organizativa de las etapas educativas de coordinación pedagógica y un equipo directivo. Una particularidad relevante es que el equipo directivo generalmente incorpora dos jefaturas de estudios diferenciadas, una destinada a las etapas de educación infantil y primaria, y otra a la etapa de educación secundaria.

> “
>
> **La normativa estatal ha abordado progresivamente la transición entre la educación primaria y la secundaria, incorporando mecanismos destinados a garantizar la continuidad del proceso educativo.**

En relación con la transición entre la educación primaria y secundaria, salvo en los casos de Aragón y las Islas Baleares, la normativa vigente que regula estos centros no contempla mecanismos específicos para dicha transición. En Aragón, se establece la constitución de un Equipo de transición del alumnado entre la etapa de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, integrado por los maestros responsables de 6º de Primaria y los profesores que imparten 1º de ESO, y coordinado de manera conjunta por las jefaturas de estudios impartidas de forma separada. En ellos, el profesorado de educación primaria suele organizarse en equipos docentes, mientras que el profesorado de educación secundaria se estructura en departamentos. Asimismo, ambos niveles cuentan con tutorías, comisiones

correspondientes. Por su parte, en las Islas Baleares, la facilitación de esta transición constituye el principal argumento para la promoción de este tipo de centros por parte de la administración educativa, si bien la normativa no contempla la creación de órganos específicos, delegando dicha responsabilidad en la autonomía de los centros.

En Andalucía, dentro de la red pública, existen centros educativos (ya sean colegios de educación infantil y primaria o exclusivamente de primaria) autorizados para impartir los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Estos centros, denominados “Semi-D”, se encuentran adscritos a un instituto de educación secundaria (IES) por parte de la Consejería, con el objetivo de garantizar una adecuada coordinación académica entre ambas instituciones. Asimismo, cuentan con la figura de un coordinador o coordinadora para los dos primeros cursos de la ESO, cuya función se desarrolla en estrecha colaboración con la jefatura de estudios del instituto al que están adscritos y con el profesorado que desempeña las tutorías en ESO de dicho instituto. Cabe destacar que el profesorado de estos centros forma parte de los departamentos de coordinación didáctica del instituto y participa activamente en sus reuniones.

Por último, el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria, vigente desde 1996, contempla la creación de secciones de

educación secundaria obligatoria "en las localidades en las que, por necesidades derivadas de la planificación educativa, sea aconsejable" (artículo 80). Estas secciones dependen funcionalmente del instituto de educación secundaria, cuyo equipo directivo asume igualmente sus responsabilidades en la sección, contando para ello con un jefe de estudios delegado que ejerce las funciones propias de la jefatura de estudios del instituto en el ámbito de la sección y por delegación de este. De igual modo, el consejo escolar del instituto dispone de una comisión delegada específica para los asuntos relacionados con la sección, presidida por el director del instituto o, en su defecto, por el jefe de estudios delegado.

3.3 Conclusión

En España la LGE de 1970 reguló por primera vez desde la Ley Moyano todas las etapas del sistema educativo. Ya con la democracia, la LOGSE de 1990 estableció la actual estructura por etapas del sistema educativo, en la que se establecieron dos etapas diferenciadas en la educación básica: la educación primaria hasta los 12 años, impartida en colegios, y la educación secundaria obligatoria a partir de los 12 años, que se cursa en institutos. Esta estructura se ha mantenido a pesar de las distintas modificaciones y cambios que surgieron con las diferentes reformas educativas (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE).

> **En el estudio de la regulación de la transición de primaria a secundaria en las distintas comunidades autónomas se detecta una notable dispersión normativa.**

La normativa estatal ha abordado progresivamente la transición entre la educación primaria y la secundaria, incorporando mecanismos destinados a garantizar la continuidad del proceso educativo. Mientras que la LOGSE introdujo una referencia genérica a la necesidad de asegurar dicha transición, la LOE avanzó en este ámbito mediante la incorporación de medidas concretas, como la elaboración de un informe personalizado sobre el aprendizaje y competencias del alumnado al finalizar la etapa primaria. La LOMLOE refuerza este enfoque, precisando la obligación de establecer mecanismos de coordinación entre centros de primaria y secundaria, especialmente en aquellos casos en los que el paso entre etapas implica un cambio de centro. Asimismo, introduce ajustes organizativos en la Educación Secundaria Obligatoria, como la posibilidad de agrupar materias en ámbitos y la limitación del número de asignaturas en los primeros cursos, con el fin de facilitar una transición más gradual. Tanto el currículo de primaria como el de secundaria insisten en la necesidad de implementar medidas de coordinación interetapas, las cuales son replicadas en la normativa autonómica correspondiente.

> **Actualmente, trece comunidades cuentan con este tipo de centros bajo diversas denominaciones.**

En el estudio de la regulación de la transición de primaria a secundaria en las distintas comunidades autónomas se detecta una notable dis-

persión normativa. A excepción de la Comunidad Valenciana, que posee una orden específica, la regulación de dicha transición resulta fragmentada, abarcando elementos dispersos como los currículos, las instrucciones de inicio de curso y diversas normas de organización.

Comunidades como Andalucía, Comunidad Valenciana y la Región de Murcia destacan por contar con una regulación más desarrollada en la que se detallan planes de transición, estructuras de coordinación y una planificación temporal definida. Por su parte, aproximadamente la mitad de las comunidades se limitan a señalar la necesidad de establecer mecanismos de coordinación entre los centros de ambas etapas, en línea con lo recogido por la normativa estatal.

Algunas comunidades, como Canarias, disponen de programas específicos, como el Programa esTEla, a través del cual se promueven convocatorias para que los centros de primaria y secundaria de un mismo distrito participen conjuntamente. En este marco, los centros definen objetivos, requisitos y metodologías comunes que favorezcan una transición fluida entre etapas.

En relación con la estructura de los equipos y las figuras implicadas, las comunidades con una regulación más desarrollada establecen equipos de transición conformados por miembros de ambas etapas (jefaturas de estudios, orientadores, tutores y jefaturas de departamento de materias instrumentales). En el resto de comunidades, la jefatura de estudios suele ser la principal responsable del proceso, aunque también se menciona la implicación de la dirección, la Comisión de Coordinación Pedagógica o la Coordinación de ESO.

En cuanto a la evaluación de los planes de transición, únicamente la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia regulan explícitamente este aspecto, estableciendo criterios e indicadores definidos.

Respecto al origen y justificación de los centros integrados, se ha observado que estos surgen como una respuesta a la LOGSE, con el objetivo de garantizar la educación obligatoria hasta los 16 años, especialmente en zonas rurales con baja densidad de población, aprovechando los recursos existentes. Su respaldo normativo se consolidó con el Decreto 132/2010.

Actualmente, trece comunidades autónomas cuentan con este tipo de centros, bajo diversas denominaciones. Mientras que en comunidades como Cataluña y Aragón también se conciben como medidas excepcionales dirigidas a contextos vulnerables, en el País Vasco y las Islas Baleares se valoran como un modelo exitoso susceptible de ser generalizado, destacando la mejora de la transición como uno de los principales motivos de su implantación.

La organización de estos centros integrados es similar a la de los centros que imparten primaria y secundaria por separado, con la particularidad de contar con dos jefaturas de estudios. Solo la normativa de Aragón y Baleares contempla mecanismos específicos de transición interna, como la existencia de equipos de transición o la promoción explícita de estos centros como facilitadores de dicha transición.

“

La transición de primaria a secundaria en España presenta una regulación heterogénea entre comunidades autónomas.

En Andalucía, existen centros "Semi-D" que imparten los dos primeros cursos de la ESO y están adscritos a un IES. Estos centros disponen de una figura de coordinación específica y su profesorado está integrado en los departamentos del instituto.

En definitiva, la transición de primaria a secundaria en España presenta una regulación heterogénea entre comunidades autónomas. Mientras algunas han desarrollado marcos normativos detallados con equipos y planes específicos, otras se limitan a establecer directrices más generales. La existencia de centros integrados que imparten ambas etapas representa un modelo que, en determinadas regiones, persigue facilitar dicha transición; no obstante, la articulación de mecanismos explícitos de coordinación interna varía considerablemente entre territorios.

3.4 Recomendaciones

Dada la dispersión normativa existente en torno a la transición educativa, se recomienda unificar dicha regulación mediante una norma específica, siguiendo el ejemplo de la Comunidad Valenciana. Esta debería ser del mismo rango normativo, ya sea el currículo, la normativa sobre organización y funcionamiento de los centros, o las instrucciones de inicio de curso.

La normativa estatal se limita a instar a las Administraciones educativas a establecer mecanismos de coordinación entre los centros de educación primaria y secundaria obligatoria, sin concretar cuáles deben ser dichos mecanismos. Por ello, se propone una mayor precisión normativa, exigiendo que los centros definan, al menos, los siguientes aspectos:

- Los ámbitos de coordinación o medidas mínimas que deben contemplarse en los mecanismos de transición.
- La estructura y funciones de los equipos responsables, así como las personas que deben integrarlos.
- La temporalización de las acciones previstas.
- Los procedimientos de evaluación de los mecanismos establecidos.
- La relación de centros implicados en dicha coordinación, es decir, los colegios e institutos que comparten esos mecanismos.

No se propone regular todos estos aspectos de manera exhaustiva. Como se ha señalado previamente, detallar en exceso las acciones o predefinir equipos y estructuras con un alto grado de especificidad puede introducir rigideces que limiten la capacidad de decisión de quienes mejor conocen el contexto educativo: los propios centros, su profesorado y las comunidades educativas.

En cuanto a los centros que integran las etapas de primaria y secundaria, si bien a priori la continuidad educativa resulta más sencilla, se considera igualmente necesario explicitar los mecanismos concretos de coordinación que se implementan, siguiendo los mismos criterios indicados anteriormente para los centros diferenciados.

CEIPSO: Los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria

de la Comunidad de Madrid.

CEIPSO: LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

1 Introducción

Como se ha expuesto en el apartado anterior, en el sistema educativo español existen centros que integran infantil y primaria con la ESO bajo el marco del Real Decreto 132/2010. Estos presentan denominaciones diversas y tienen presencia en todas las comunidades autónomas. Las mayores concentraciones se localizan en Andalucía (224, si bien "Semi-D" solo incluye 1 y 2.º de ESO), Cataluña (132 institutos-escuela), Galicia (64 CPI), Comunidad de Madrid (40 CEIPSO) y Canarias (30 CEO).

Para realizar una investigación en profundidad sobre el modelo se optó por escoger la Comunidad de Madrid por los siguientes motivos: 1) su implantación continuada desde 2006; 2) una apuesta pública de la administración por el crecimiento de este modelo como respuesta a necesidades sociales actuales, más allá de condicionantes geográficos; 3) la proximidad física y la existencia de redes de acceso a datos primarios que favorecían la calidad, viabilidad y robustez del análisis.

Desde hace casi 20 años la Comunidad de Madrid ha impulsado la creación de centros educativos integrados que abarcan todas las etapas de la enseñanza obligatoria bajo una misma estructura organizativa con el nombre de Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO en adelante).

> "
>
> **Este modelo, que permite al alumnado cursar las etapas educativas desde los tres hasta los dieciséis años en un único centro.**

Este modelo, que permite al alumnado cursar las etapas educativas desde los tres hasta los dieciséis años en un único centro, introduce cambios significativos en la organización escolar tradicional, con implicaciones pedagógicas e institucionales, así como familiares y territoriales.

La consolidación y progresiva expansión de este modelo ha generado un creciente interés académico y profesional. Por ello, se consideró necesario llevar a cabo una investigación que permitiera comprender en profundidad su lógica institucional y su funcionamiento cotidiano a través de la percepción que los distintos actores del sistema educativo tienen sobre el modelo.

El objetivo general de esta investigación consistió en desarrollar un análisis detallado de este modelo de centro de la Comunidad de Madrid, atendiendo a su origen, evolución y funcionamiento cotidiano, con el fin de valorar su impacto en la transición de primaria a secundaria, así como su percepción por parte de la comunidad escolar. Se formularon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los antecedentes, fundamentos normativos y razones institucionales que dieron lugar a la creación de los CEIPSO en la Comunidad de Madrid.

2. Analizar la distribución territorial de dichos CEIPSO.
3. Describir las características organizativas y funcionales del modelo, prestando especial atención a la coordinación entre etapas.
4. Recoger y sistematizar las percepciones, experiencias y valoraciones de los equipos directivos, el profesorado, las familias y la Administración sobre el funcionamiento y los efectos del modelo.
5. Analizar cómo se desarrolla la transición del alumnado de primaria a secundaria dentro de los CEIPSO, así como las estrategias implementadas para facilitar este proceso.
6. Formular propuestas de mejora sobre el modelo CEIPSO a partir del análisis de las experiencias recogidas, con el objetivo de orientar futuras políticas educativas en la Comunidad de Madrid.

En las siguientes secciones se detalla la metodología desplegada para el desarrollo de este trabajo, así como sus principales resultados. Se finalizará presentando las conclusiones y apuntando algunas propuestas orientadas a la reflexión e intervención sobre los diferentes elementos y tensiones del modelo.

2 Metodología

La investigación se desarrolló en dos fases. En la primera se analizó el origen, la creación y la organización del modelo de los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO) en la Comunidad de Madrid, a partir del estudio de la normativa vigente, así como de su distribución territorial y evolución en el tiempo.

En la segunda fase, se aplicaron diversas técnicas de investigación, con el objetivo de recabar información sobre las percepciones, experiencias y valoraciones de los distintos agentes educativos implicados en estos centros, permitiendo así dar voz a sus protagonistas y profundizar en el conocimiento del funcionamiento del modelo (Braun y Clarke,2022).

2.1 Fase 1. Creación, organización y distribución territorial

La metodología de esta fase se basó en un análisis documental. Para el estudio de la creación y la organización de los CEIPSO en la Comunidad de Madrid se analizó la normativa de creación o autorización de dichos centros. En relación al análisis de la distribución territorial se recurrió a dos fuentes, la Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero de 2023 del INE y el buscador de colegios de la Comunidad de Madrid[22].

2.2 Fase 2. Experiencia y percepción de los distintos agentes educativos

2.2.1 Diseño

Para el desarrollo de la fase 2 se adoptó un diseño metodológico de carácter mixto (Crewell,2013), con predominio cualitativo, de carácter exploratorio y comprensivo que incluía entrevistas en profundidad, grupos focales y cuestionario (Sánchez Fontalvo et al., 2020). La combinación de estas técnicas ha permitido recoger información relevante, tanto de los marcos institucionales como de las experiencias vividas en los centros y las percepciones sobre el modelo (McIntosh y Morse, 2015).

[22] https://gestiona.comunidad.madrid/wpad_pub/run/j/BusquedaAvanzada.icm).

Los instrumentos utilizados han sido diseñados *ad hoc* para esta investigación, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles participantes: equipos directivos, profesorado de primaria y secundaria, orientadores/as, técnicos de la administración y familias (Wong, 2015). Esta diversidad metodológica ha permitido triangular las fuentes de información y obtener una visión comprensiva y situada del modelo CEIPSO en la Comunidad de Madrid.

La investigación se ha desarrollado en dos etapas: una primera, inductiva, centrada en entrevistas en profundidad a informantes clave para comprender el origen, desarrollo y lógica institucional del modelo CEIPSO; y una segunda, de carácter más estructurado, orientada a recoger percepciones, valoraciones y experiencias de los distintos actores implicados mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cuestionario (López Gil, 2022; Scavino, 2023; Ávila Francés et al. 2024; Bueno-Baquero et al.2025).

2.2.2 Participantes

La muestra cualitativa se ha compuesto de forma intencionada, asegurando diversidad territorial, institucional y profesional. En cuanto al cuestionario en línea, se dirigió a todos los docentes que trabajan en los CEIPSO. Los perfiles de los participantes se describen a continuación:

- Técnico de la administración educativa de la Comunidad de Madrid (entrevista individual)
- Equipos directivos de CEIPSO (entrevista individual, cuestionario y grupo focal)
- Profesorado de infantil, primaria y secundaria de CEIPSO (cuestionario y grupos focales)
- Familias de alumnado en distintas etapas educativas de CEIPSO (grupo focal)

2.2.3 Técnicas e instrumentos

A. Entrevistas semiestructuradas

En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave como primera fuente de información con la que comenzar a recopilar datos y poder diseñar los guiones de los grupos focales y el primer borrador de cuestionario.

Para las entrevistas se elaboraron distintos guiones[23] adaptados a los perfiles de los participantes. Dichos participantes o informantes clave fueron tres:

- Un director de un CEIPSO
- Un técnico de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid
- Un profesor de secundaria con liberación sindical

Las entrevistas permitieron explorar el modelo CEIPSO desde múltiples perspectivas, con especial atención a su origen, lógica institucional, organización interna, continuidad educativa, percepción del modelo, fortalezas y desafíos.

B. Cuestionario

Se diseñó un cuestionario *ad hoc*[24], dirigido al profesorado de los CEIPSO, que se aplicó en formato digital. Se estructuró en bloques temáticos que permitiesen su análisis tanto descriptivo como interpretativo. Los ítems buscaban recabar información sobre el perfil y trayectoria profesional del profesorado, su experiencia y valoración del modelo CEIPSO, así como su percepción sobre las ventajas y desventajas del mismo buscando identificar elementos del modelo en el proceso de transición.

[23] Documento guion de entrevistas

[24] https://encuestas.uclm.es/index.php/441962?token=TXd3MXXeyA5U9Ep&newtest=Y

Para su diseño, una vez preparado el primer borrador, se realizó una ronda de validación por expertos. El panel de expertos estuvo configurado por docentes universitarias y profesionales de la administración educativa. Se solicitó a los expertos que valorasen el grado de pertinencia, relevancia y claridad de cada cuestión (tanto las preguntas como sus respectivas opciones de respuesta; en total, 144 ítems,) en una escala tipo Likert de 0 a 4, siendo 0 "nada" y 4 "mucho". También se les solicitó que indicasen propuestas de modificación o incorporación de aspectos relevantes. La validación de los cuatro expertos se realizó entre el 28 de marzo y el 7 de abril de 2025. El análisis de la consistencia interna de estas valoraciones arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0,984, evidenciando una fiabilidad excelente en las puntuaciones otorgadas por los expertos. Este resultado sugiere un alto grado de acuerdo entre los evaluadores y una fuerte coherencia en la percepción de la calidad de los ítems, lo cual respalda la validez de contenido del instrumento. También resultaron de enorme valor sus aportaciones y sugerencias.

Una vez aplicados los cambios propuestos por el panel de expertos, se procedió a la mecanización del cuestionario a través de la plataforma Limesurvey de la UCLM. La estructura final del cuestionario quedó configurada por los elementos presentados en la Tabla 14.

Tabla 14. Estructura del cuestionario al profesorado CEIPSO

Categoría	Preguntas (n.º)	Aspectos Evaluados	Tipo de Pregunta / Escala
Perfil del docente	P1–P6, P9–P17	Género, edad, nivel de estudios, cuerpo docente, especialidad, situación laboral, experiencia previa, jornada, pertenencia a órganos de coordinación, área territorial, contexto del centro	Opción única / múltiple
Experiencia docente	P7–P8	Impartición de asignaturas afines o no afines, valoración de la experiencia fuera de especialidad	Opción única / escala de satisfacción
Percepción del modelo CEIPSO	P18	Opinión sobre funcionamiento, organización, interacción, ventajas/inconvenientes para profesorado, alumnado y familias, transición educativa, igualdad de oportunidades, rendimiento	Escala Likert (Muy en desacuerdo – Muy de acuerdo)

Categoría	Preguntas (n.º)	Aspectos Evaluados	Tipo de Pregunta / Escala
Comparación con otros centros (CEIP-IES)	P19	Comparación de aspectos como horarios, organización, interacción, transición, participación familiar, condiciones laborales, atención a necesidades, resultados académicos, instalaciones, calidad educativa, satisfacción, convivencia, servicios	Escala comparativa (Mejor / Igual / Peor)
Valoración del CEIPSO actual	P20	Instalaciones, organización, equipo directivo, clima, jornada, actividades, atención a necesidades, relación entre etapas, estabilidad, implicación familiar, proyecto educativo, convivencia, resultados, espacios prácticos, comedor	Escala de calidad (Muy deficiente – Muy bueno)
Conocimiento y disposición al cambio	P21–P23	Conocimiento de normativa, deseo de traslado, motivo principal del cambio	Opción única
Comentarios abiertos	P24	Opiniones adicionales sobre el modelo CEIPSO o el centro	Respuesta abierta

Fuente: Elaboración propia

La implementación del trabajo de campo se extendió entre los días 22 de abril a 31 de mayo de 2025. La distribución del cuestionario, mediante un enlace web y un código QR, se realizó a través de las direcciones de los centros educativos por correo electrónico, para su difusión entre el profesorado. En diferentes momentos se remitieron recordatorios y se establecieron contactos telefónicos para promover la participación del profesorado en su respuesta.

Dado que el universo estaba configurado por los claustros de los 40 CEIPSOs de titularidad pública de la Comunidad de Madrid, se ha calculado el potencial universo muestral a partir de la plantilla funcional para el curso 2024-25, publicada en la web institucional[25]. Para el curso 2024-25, esta plantilla ascendía a 2005,29 docentes del cuerpo de maestros y de secundaria, siendo un 65,85% (1320,63) del cuerpo de maestros y maestras, en sus diferentes especialidades y un 34,14% (684,66) del cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria.

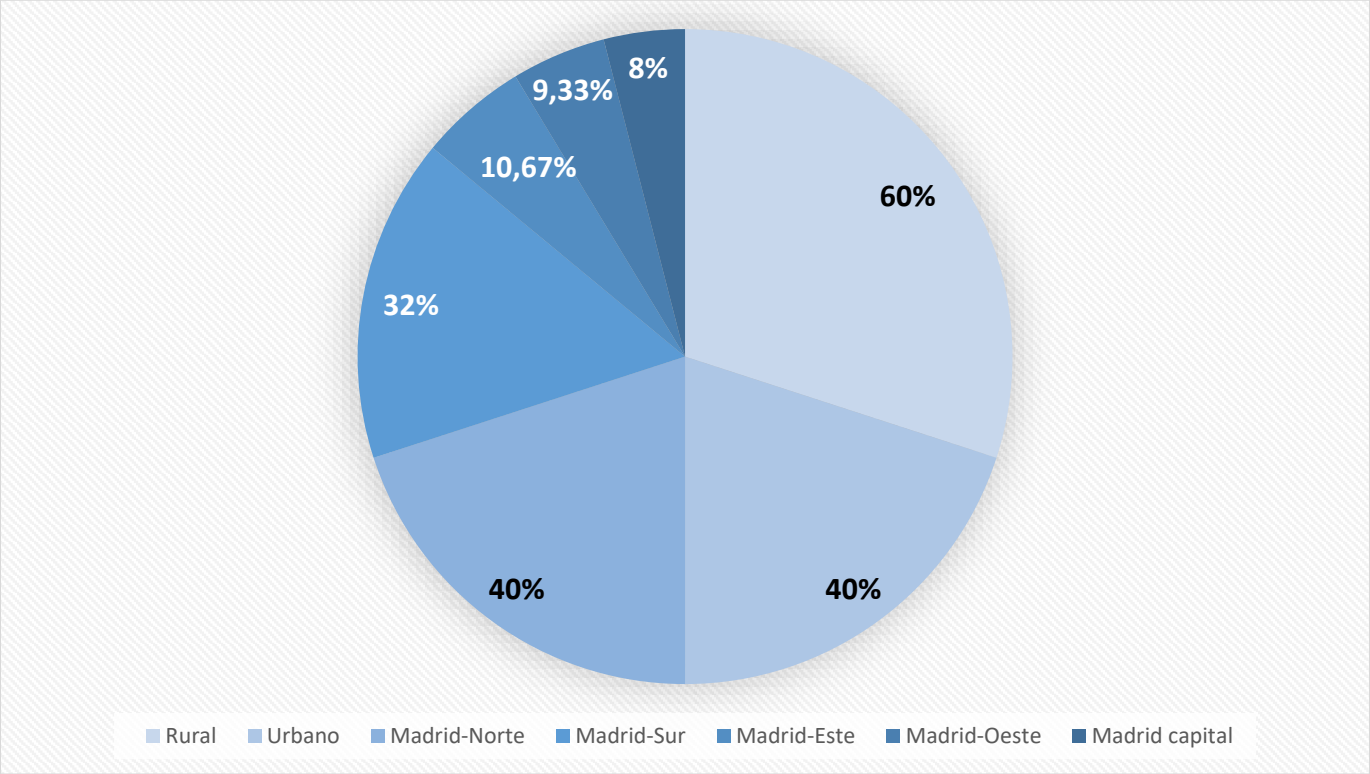
[25] https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/rh20/rh20_20241030_docentes_fun_24_25.xlsx

Se obtuvo una muestra efectiva de 87 docentes (tasa de respuesta del 4,4%). Aunque representa un porcentaje reducido del total, el análisis permite identificar tendencias y percepciones relevantes. La distribución por nivel docente es similar a la población general: 62,2% maestros y 37,8% profesores de secundaria.

La participación fue voluntaria, lo que ha podido introducir un sesgo de autoselección, ya que es probable que hayan respondido centros y personas con mayor interés o disponibilidad respecto al tema abordado. Por tanto, los resultados deben interpretarse como indicativos o exploratorios, útiles para orientar futuras investigaciones o decisiones, más que como conclusiones generalizables.

Las respuestas provienen mayoritariamente de dos zonas: Madrid-Norte (40% respuestas) y Madrid-Sur (32%), como se observa en la Tabla 15, siendo identificados un 60% de los casos como contexto rural, frente a un 40% urbano.

Tabla 15. Distribución territorial del profesorado participante en el cuestionario



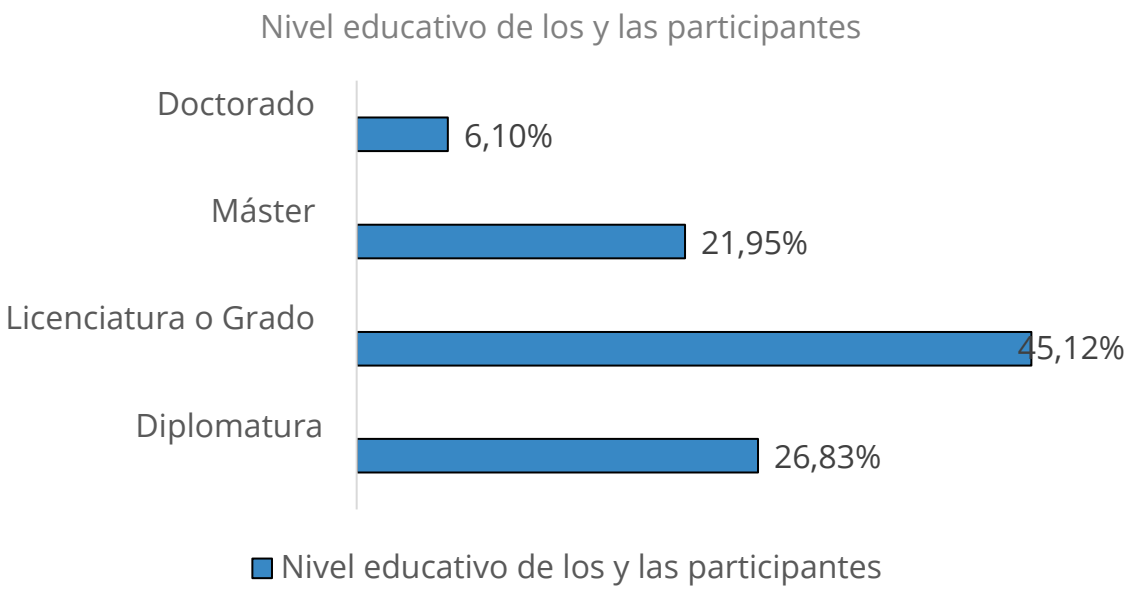
Fuente: Elaboración propia

El 93,2% de los encuestados provienen de un CEIPSO con jornada continua, frente a una minoritaria jornada partida (6,8%) y más de la mitad (52%) son centros bilingües -sean sección (32,88%) o programa (19,18%).

En cuanto al género, un 80,7% de las personas que responden al cuestionario son mujeres, frente a un 19,3% de hombres. Quienes expresan su edad, sitúan la muestra en el grupo de 30 a 60 años, siendo mayoritario el grupo de 41 a 50 años (56,25%).

Respecto al nivel educativo de los y las participantes, la licenciatura o grado es mayoritario, si bien destaca un porcentaje elevado de docentes con máster y, en algunos casos, doctorado (Tabla16).

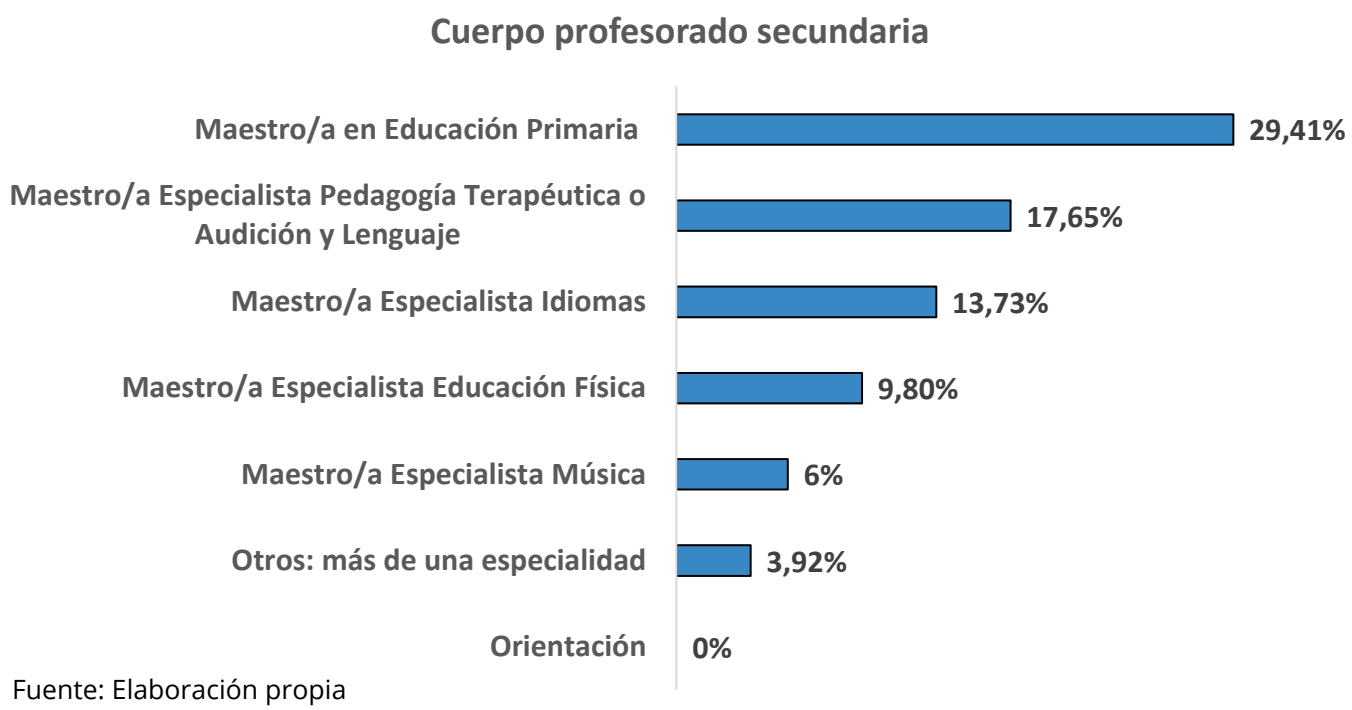
Tabla 16. Nivel educativo de los y las participantes



Fuente: Elaboración propia

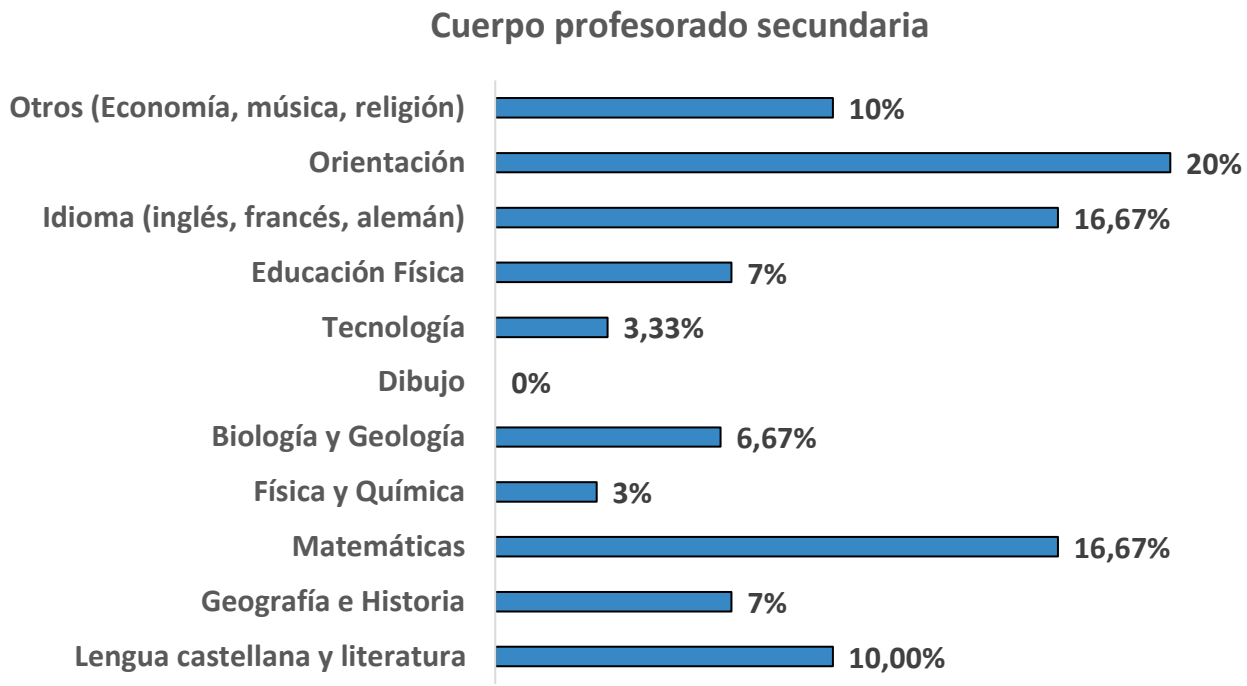
Como se ha mencionado anteriormente, la representatividad de los dos cuerpos docentes analizados ofrece un 62,2% de maestros/as y un 37,8% de profesorado de educación secundaria. Las tablas 17 y 18 muestran la diversidad de perfiles por especialidades:

Tabla 17. Perfil docente del profesorado de Educación Infantil y Primaria participante



Fuente: Elaboración propia

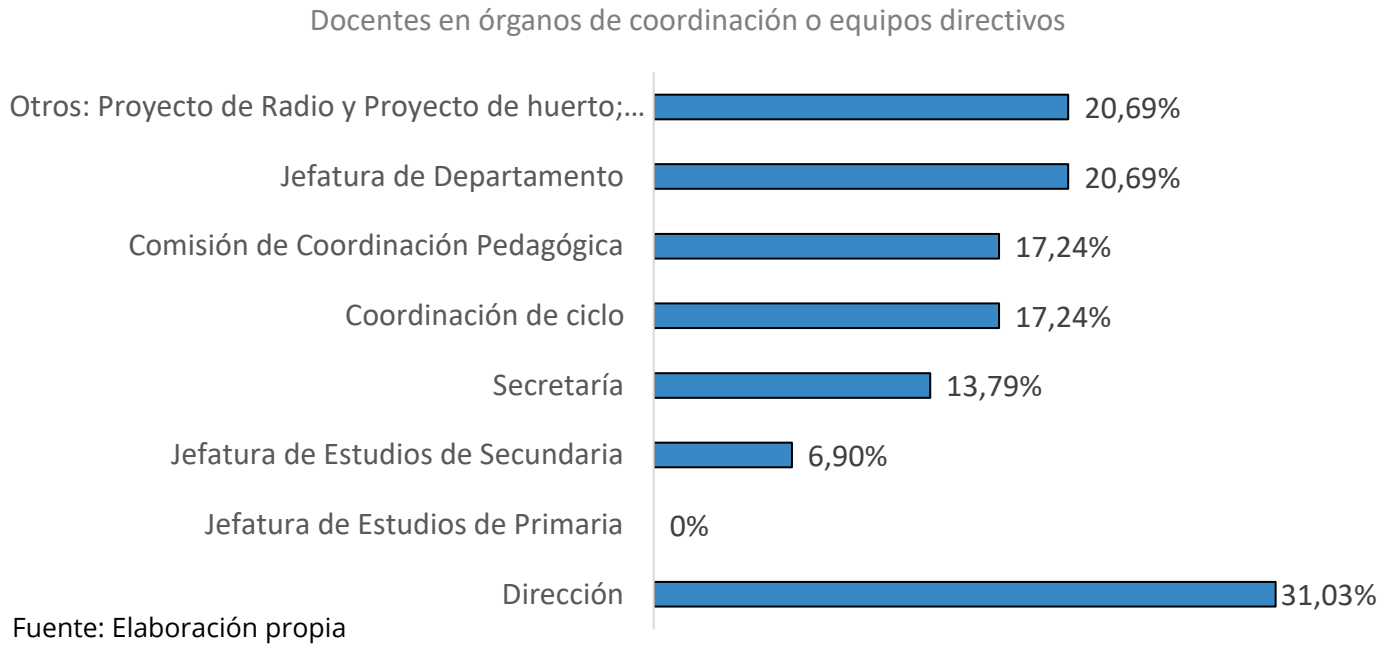
Tabla 18. Perfil docente del profesorado de Secundaria participante



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la participación en el cuestionario de personas del equipo directivo, se observa que la mayoría de las respuestas provienen de docentes que no desempeñan cargos directivos ni funciones de coordinación docente (61,33%), frente a un 38,67% que sí ocupa alguno de estos roles. Al analizar con mayor detalle este segundo grupo, se aprecia que, en su mayoría, quienes respondieron el cuestionario ocupan puestos como dirección del centro, jefatura de departamento u otras responsabilidades vinculadas a proyectos específicos (bilingüismo, convivencia, TIC, entre otros), tal como se recoge en la tabla 18.

Tabla 19. Puestos ocupados por docentes en órganos de coordinación o equipos directivos



Fuente: Elaboración propia

C. Grupos focales

Se organizaron cuatro grupos focales[26] con una composición diversa en cuanto a sexo, contexto territorial (incluyendo centros de las cinco áreas: norte, sur, este, oeste y capital) y tipología del centro (línea 1, línea 2 o más). Los grupos estuvieron constituidos por:

- Directoras/es.
- Profesorado de primaria.
- Profesorado de secundaria.
- Familias.

El guion de cuestiones a tratar en los diferentes Grupos Focales fue común para los grupos profesionales, permitiendo la comparabilidad de discursos. Se adaptó ligeramente en el caso de las familias, para facilitar su participación. Los temas abordados incluyeron las características del modelo CEIPSO, ventajas y desventajas, percepción de la transición educativa, medidas de acompañamiento, impacto social, territorialidad y equidad.

D. Análisis

El tratamiento del material cualitativo (entrevistas y grupos focales) se realizó mediante análisis temático con apoyo del software ATLAS.ti25. Se

[26] Documento guion Grupo Focal

establecieron las categorías emergentes y analíticas que se desarrollan en los resultados.

Para el análisis de los datos cuantitativos del cuestionario, se utilizaron las estadísticas de la aplicación Limesurvey y se llevó a cabo un análisis estadístico con el programa SPSS28.

3 Resultados

3.1 Fase 1. Creación, organización y distribución territorial

3.1.1 Creación y organización de los CEIPSO en la Comunidad de Madrid

En Madrid, la creación de centros públicos que imparten las etapas de enseñanza obligatoria (primaria y ESO) data de 2006, con la aprobación por parte de la Consejería de Educación de la Orden 3956/2006 de 13 de julio (BOCM de 31 de julio), por la que se autorizaba a determinados colegios públicos de educación infantil y primaria a impartir la educación secundaria obligatoria, adquiriendo la denominación, cada uno de ellos, de Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO). Es decir, la creación de este tipo de centros se produce por la transformación de colegios públicos de infantil y primaria existentes y, en los años siguientes se van sumando más colegios a este modelo. En las órdenes de autorización, se establecieron las adaptaciones organizativas y de funcionamiento de la normativa para dichos centros, cuyo régimen jurídico y de funcionamiento es, con las adaptaciones correspondientes, el establecido por el ordenamiento vigente para los colegios públicos de infantil y primaria, mientras que para lo específicamente relacionado con el nivel de ESO se aplica la normativa reglamentaria de los centros públicos de educación secundaria.

> “
>
> **La creación de este tipo de centros se produce por la transformación de colegios públicos de infantil y primaria existentes.**

Las adaptaciones organizativas son bastante escasas. Destacamos las que afectan a la jefatura de estudios y los órganos de coordinación docente. En los nuevos centros, las jefaturas de estudios son dos, una para las etapas de infantil y primaria y otra para la de ESO. Los órganos de coordinación docente quedan sujetos a la normativa específica. Así, los equipos docentes y los tutores correspondientes a las etapas de educación infantil y primaria se regulan por la normativa específica de los colegios de educación infantil y primaria. En el caso de los departamentos didácticos, el departamento de orientación, las juntas de profesores y los tutores de ESO, por la normativa de los centros públicos de educación secundaria. La Comisión de Coordinación Pedagógica está también integrada por profesorado de las tres etapas, pudiendo actuar dos subcomisiones, una para las etapas de infantil y primaria y otra para la de ESO.

En 2015, en la Orden 1017 de 15 de abril, por la que se autorizó a tres nuevos colegios a impartir ESO, es decir, a constituirse en CEIPSO, se reguló, en el capítulo II, la organización y funcionamiento de este modelo de centro. A partir de aquí, las siguientes órdenes de autorización se remitirán a esta orden y este capítulo para regular la organización y el funcionamiento de los nuevos CEIPSO.

Los motivos que se aducían en una Orden de 2010 (Orden 4183) era la existencia, en los municipios o zonas urbanísticas afectados, de alumnado de ESO, pero no en número suficiente para crear una sección de ESO, y la dificultad que presentaba para ese alumnado el transporte a otros centros.

“

Los motivos que se aducían en una Orden de 2010 (Orden 4183) era la existencia, en los municipios o zonas urbanísticas afectados, de alumnado de ESO, pero no en número suficiente para crear una sección de ESO, y la dificultad que presentaba para ese alumnado el transporte a otros centros.

Desde 2006 hasta el 1 de enero de 2025 se han creado 44 CEIPSO, cuatro de los cuales han dejado de serlo. Otro CEIP pasó a CEIPSO en 2010, convirtiéndose de nuevo en CEIP en el curso 2016/17 y regresando al modelo CEIPSO en 2023. Por tanto, el número de CEIPSO a fecha de 1 de enero de 2025 es de 40. Desde 2006, año de creación del primer centro de este tipo, todos los años se ha autorizado la constitución de un nuevo CEIPSO, excepto en 2018, único año en el que no se autorizan nuevos. Hasta el 1 de enero de 2025, el 2014 y el 2019 fueron los años en los que más CEIPSO nuevos se autorizan con un total de cinco por año.

3.1.2 Distribución territorial

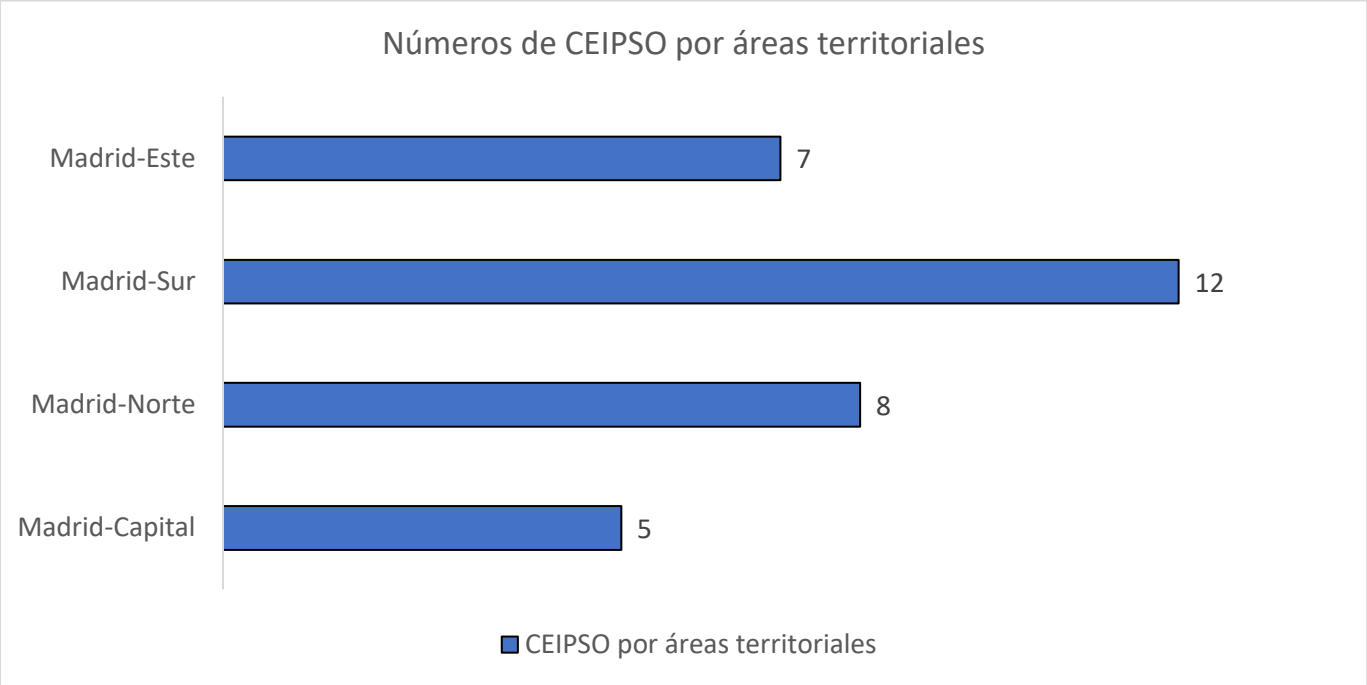
La implantación del modelo CEIPSO en la Comunidad de Madrid presenta una distribución territorial claramente localizada. A fecha 1 de enero de 2025, un total de 33 de los 179 municipios madrileños cuentan con al menos un centro de estas características, lo que supone un 18,4 % del total. En conjunto, existen 40 CEIPSO activos, aunque el número de centros por municipio varía, siendo Madrid capital el que concentra la mayor presencia (cinco centros), seguido de Fuenlabrada, Pozuelo de Alarcón y Villanueva de la Cañada, cada uno con dos CEIPSO.

“

A fecha 1 de enero de 2025, un total de 33 de los 179 municipios madrileños cuentan con al menos un centro de estas características, lo que supone un 18,4% del total.

Esta distribución refleja una implantación que no responde únicamente a criterios poblacionales, sino también a factores relacionados con la planificación territorial y las necesidades locales de escolarización. Los centros se reparten en las cinco Áreas Territoriales en las que se estructura la red educativa madrileña: Madrid-Capital, Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Oeste. La presencia de CEIPSO en estas áreas muestra un patrón heterogéneo, cuya evolución puede observarse en detalle en la Tabla 20.

Tabla 20. Distribución de CEIPSO por áreas territoriales



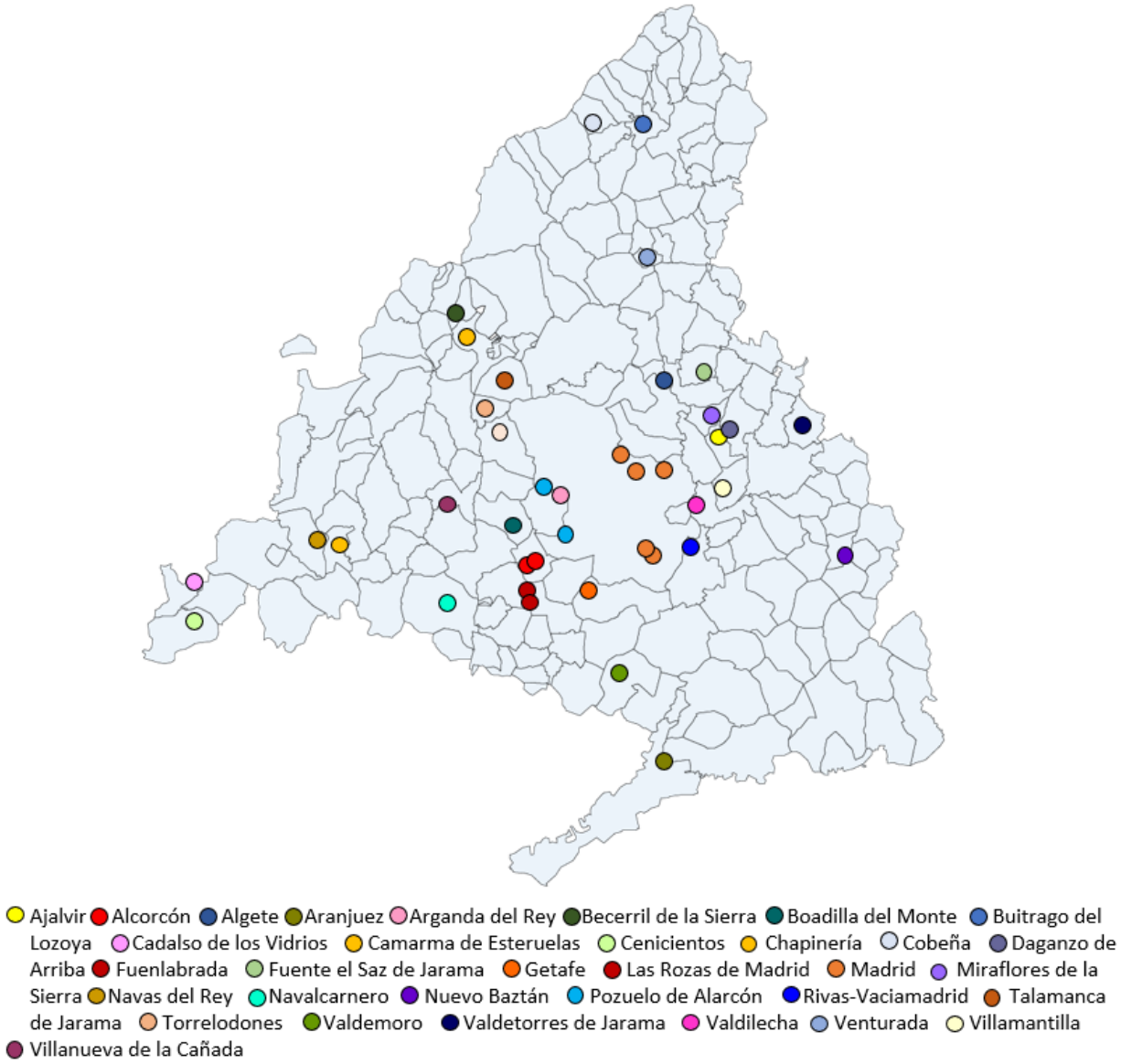
Fuente: Buscador de colegios de la Comunidad de Madrid

El análisis de la distribución de los CEIPSO por tamaño de municipio muestra una implantación especialmente significativa en localidades de menor densidad poblacional. En concreto, más de una cuarta parte de estos centros (el 27,5 %) se ubican en municipios con una población comprendida entre los 1.000 y los 5.000 habitantes. Este dato refleja el papel estratégico del modelo en contextos rurales o semiurbanos, donde actúa como herramienta de garantía del acceso a la educación obligatoria sin necesidad de desplazamientos significativos.

> “
>
> **Más de una cuarta parte de estos centros (el 27,5 %) se ubican en municipios con una población comprendida entre los 1.000 y los 5.000 habitantes.**

Además, se observa que el 20,4 % de los municipios madrileños en este rango de población cuentan con al menos un CEIPSO, lo que refuerza su importancia como dispositivo organizativo en zonas con menor oferta educativa. Las tablas 20 y 21 recogen con detalle la distribución de estos centros según el tamaño del municipio, tanto en términos absolutos como relativos.

Figura 1. Mapa CEIPSO de la Comunidad de Madrid por municipio



Fuente: CEIPSO Comunidad de Madrid | Creado con Datawrapper

Tabla 21. Municipios con CEIPSO por número de habitantes.

Tamaño de los municipios	Número de municipios	Municipios con CEIPSO	% de municipios con CEIPSO
Menos de 1.000	44	0	0
De 1.000 a 5.000	54	11	20,4
De 5.001 a 10.000	28	6	21,4
De 10.001 a 50.000	29	5	17,2
De 50.001 a 100.000	13	6	46,2
De 100.001 a 250.000	10	4	40,2
Más de 250.000	1	1	100
Total	**179**	**33**	**18,4**

Fuente: elaboración propia a partir de la Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero de 2023 del INE y del buscador de colegios de la Comunidad de Madrid (https://gestiona.comunidad.madrid/wpad_pub/run/j/BusquedaAvanzada.icm

Tabla 22. Distribución de CEIPSO por tamaño de los municipios

Tamaño de los municipios	Número de municipios	Número de CEIPSO	% de CEIPSO sobre el total de CEIPSO
Menos de 1.000	44	0	0
De 1.000 a 5.000	54	11	27,5
De 5.001 a 10.000	28	6	15
De 10.001 a 50.000	29	6	15
De 50.001 a 100.000	13	7	17,5
De 100.001 a 250.000	10	5	12,5
Más de 250.000	1	5	12,5
Total	**179**	**40**	**100**

Fuente: elaboración propia a partir de la Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero de 2023 del INE y del buscador de colegios de la Comunidad de Madrid (https://gestiona.comunidad.madrid/wpad_pub/run/j/BusquedaAvanzada.icm).

Los municipios con una población comprendida entre los 1.000 y los 5.000 habitantes no solo concentran un número elevado de CEIPSO en términos relativos, sino que también presentan la mayor proporción de centros por habitante. En este grupo de municipios, se registra aproximadamente un CEIPSO por cada 13.000 habitantes, una ratio significativamente superior a la media regional, donde la proporción se sitúa en un CEIPSO por cada 170.000 habitantes. Estos

datos refuerzan la idea de que el modelo CEIPSO desempeña un papel particularmente relevante en entornos con menor densidad demográfica, contribuyendo a garantizar el acceso a la educación obligatoria en condiciones de proximidad. La información detallada puede consultarse en la Tabla 23.

Tabla 23. Distribución de CEIPSO por habitantes

Tamaño de los municipios	Número de municipios	Número de habitantes	Número de CEIPSO	CEIPSO/ habitantes
Menos de 1.000	44	18.143	0	0
De 1.000 a 5.000	54	144.768	11	1/13.161
De 5.001 a 10.000	28	218.668	6	1/36.445
De 10.001 a 50.000	29	582.740	6	1/97.123
De 50.001 a 100.000	13	925.633	7	1/132.233
De 100.001 a 250.000	10	1.637.927	5	1/327.585
Más de 250.000	1	3.332.035	5	1/666.407
Total	**179**	**6.859.914**	**40**	**1/171.498**

Fuente: elaboración propia a partir de la Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero de 2023 del INE y del buscador de colegios de la Comunidad de Madrid (https://gestiona.comunidad.madrid/wpad_pub/run/j/BusquedaAvanzada.icm).

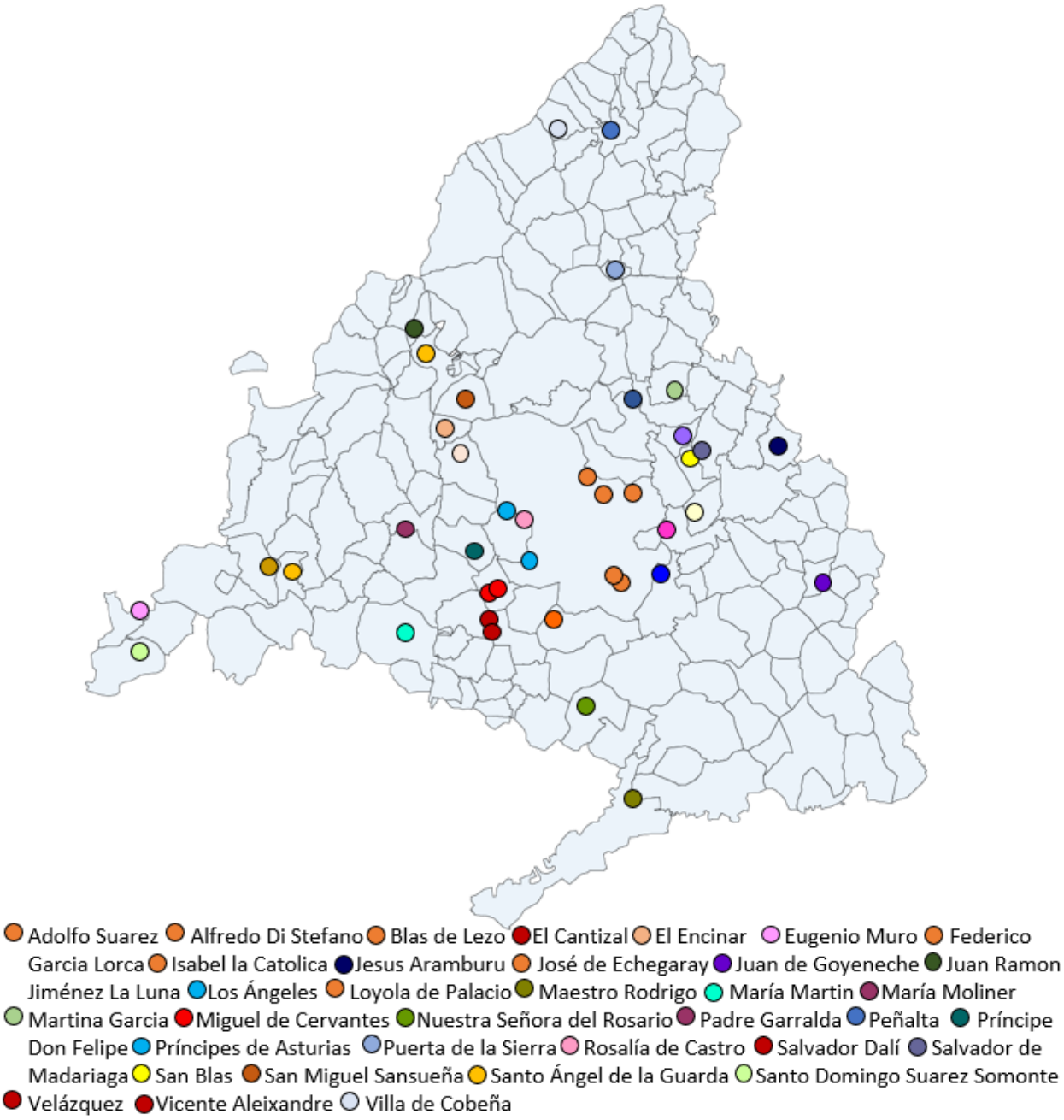
Mientras que en la red pública la impartición de las etapas de primaria y secundaria suele realizarse en centros diferenciados —con la excepción que representa el modelo CEIPSO—, en la enseñanza privada y concertada predomina una organización integrada. Tal como muestra la tabla 23, , es habitual que los centros privados ofrezcan una escolarización continua desde infantil hasta secundaria obligatoria, lo que contrasta con la configuración más segmentada de la red pública. Esta diferencia organizativa sitúa al CEIPSO como una fórmula singular dentro del sistema público, aunque más cercana a la lógica estructural del sector privado.

Tabla 24. Número de centros públicos y privados que imparten las distintas etapas

Centros públicos y privados que imparten las distintas etapas	Públicos	Privados
Número de centros de Infantil, Primaria y Secundaria	40	451
Número de centros de Infantil y Primaria	770	43
Número de centros de Primaria	1	4
Número de centros de Primaria y Secundaria	0	26
Número de centros de Secundaria	306	32

Fuente: elaboración propia a partir del buscador de colegios de la Comunidad de Madrid (https://gestiona.comunidad.madrid/wpad_pub/run/j/BusquedaAvanzada.icm)

Figura 2. Mapa CEIPSOs de la Comunidad de Madrid por denominación de centro



Fuente: CEIPSO Comunidad de Madrid | Creado con Datawrapper

3.2 Fase 2. Experiencia y percepción de los distintos agentes educativos

La información recogida a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cuestionario permite identificar cinco grandes bloques de hallazgos sobre el modelo CEIPSO. Estos resultados integran testimonios procedentes de diversos perfiles: equipos directivos, profesorado de primaria y secundaria, representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) y personal técnico de la administración.

3.2.1 Contexto de creación y caracterización

El análisis conjunto de las entrevistas y grupos focales permite reconstruir el contexto de surgimiento y consolidación de los CEIPSO en la Comunidad de Madrid. Si bien su implantación ha sido heterogénea y responde a distintas motivaciones locales, existen elementos comunes en torno a su origen, sus características organizativas y la forma en que son percibidos por los actores implicados.

A. Origen como respuesta territorial a la falta de IES

Tanto desde la administración educativa como desde los equipos directivos entrevistados, se señala que los CEIPSO surgen principalmente como una medida para cubrir necesidades estructurales en zonas donde no hay institutos cercanos. La motivación principal no fue inicialmente pedagógica, sino territorial y organizativa.

> “
>
> **Surgen como medida para cubrir necesidades estructurales en zonas donde no hay institutos cercanos.**

Personal técnico de la administración educativa lo expresa así: *“No se diseñaron pensando en facilitar la transición a la ESO, aunque de facto lo hagan; nacen como solución territorial ante la falta de plazas y la dispersión geográfica”* (E.T.Adm.[27]).

Esta misma lógica fue identificada por los equipos directivos participantes en los grupos focales. Uno de ellos explicaba*: “La Consejería lo planteó como una solución para no tener que construir un instituto en cada pueblo. Era más económico y rápido transformar lo que ya había” (GF.D.).*

B. Impulso desde los centros o por parte de los ayuntamientos

La iniciativa puede surgir por una petición del centro educativo, la Administración o los propios ayuntamientos. Colegios que perdían alumnado por diferentes motivos han encontrado el cambio a un CEIPSO como un recurso para atraer alumnado, al ser un modelo atractivo para las familias puesto que favorece la conciliación. En algún caso se ha propuesto para dar continuidad a un proyecto educativo exitoso

[27] Codificación entrevistas:
(Cuestionario, profesorado) - (Cuest. Prof.)
(Entrevista, técnico de administración) - (E.T.Adm.)
(Entrevista, técnico educativo) – (E.T.E.)
(Entrevista, dirección) - (E.D.)
(Entrevista, orientación) – (E.O.)
(Grupo Focal, equipo directivo) - (GF.D.)
(Grupo Focal, profesorado de primaria) – (GF.PP.)
(Grupo Focal, profesorado de secundaria) – (GF.PS)
(Grupo Focal, orientación) – (GF.Orien.)
(Grupo Focal, AMPA) – (GF.AMPA)

que se implementaba en primaria. Los informantes clave consideran que contribuye a fijar población en las zonas rurales, motivo por el cual los ayuntamientos también promueven este modelo.

> “
>
> **Contribuye a fijar población en las zonas rurales, motivo por el cual los ayuntamientos también promueven este modelo.**

Un director entrevistado comentaba: *“Era eso o cerrar una línea. Pedimos convertirnos en CEIPSO como una forma de asegurar la supervivencia del centro” (E.D.).*

Esta afirmación es respaldada por docentes y directores participantes en los grupos focales, que destacaban la presión institucional y comunitaria: *“El ayuntamiento insistió porque si no había secundaria, las familias se iban a otros municipios con IES. El CEIPSO fue la única forma de frenar esa fuga”* (GF.D.).

> “
>
> **El formato se asemeja al de centros concertados o privados, lo cual genera una percepción positiva entre las familias.**

C. Modelo intermedio adaptado al contexto rural y periurbano

El CEIPSO es percibido como una solución intermedia entre el CEIP y el IES, especialmente adecuada para entornos rurales o municipios pequeños que no reúnen las condiciones para tener un instituto propio. Varios entrevistados lo califican como una respuesta pragmática a los desequilibrios del mapa escolar.

Un director lo resume así: *“Tiene sentido donde no puedes justificar un IES completo, pero tampoco puedes dejar al alumnado sin acceso a secundaria*” (E.D.).

> “
>
> **Respuesta pragmática a los desequilibrios del mapa escolar.**

En las respuestas que ofrece el profesorado en el cuestionario, se indica: “*en muchos barrios y pueblos de Madrid no son nada necesarios gracias a la cantidad de institutos ya construidos y formados que hay con sus apropiadas instalaciones*” (Cuest. Prof.)

En los grupos focales se añade que este modelo también ha sido útil en zonas urbanas con IES saturados, permitiendo redistribuir la demanda educativa sin necesidad de construir nuevos centros: *“En algunos sitios se implantó porque los IES no daban abasto. Fue una forma de aliviar presión”* (GF.D.).

D. Carácter unitario e identidad de centro

Los CEIPSO son percibidos, por quienes los gestionan y trabajan en ellos, como centros únicos e integrados, más allá de su estructura formal.

En las entrevistas se subraya que el objetivo no es "añadir" la secundaria al colegio, sino construir un proyecto educativo común que abarque todas las etapas.

Personal de la dirección lo expresaba en estos términos: "*El CEIPSO no es una suma de primaria y secundaria, sino un centro que tiene su propio proyecto desde infantil hasta 4º de la ESO" (E.D.).*

Esta visión también fue compartida en los grupos focales con profesorado: "*Aquí no hay dos centros, hay un solo equipo. Compartimos alumnado, espacios y visión educativa*" (GF.PP.).

Algunas direcciones señalaron que este formato se asemeja al de centros concertados o privados, lo cual genera una percepción positiva entre las familias; esa semejanza le confiere estatus. Como afirmaba una persona entrevistada: *"Para muchas familias, el CEIPSO es como un centro concertado: mismo entorno, mismos compañeros, sin cambios bruscos. Y encima es público"* (E.D.).

En las respuestas del cuestionario, un 62% del profesorado opina que el modelo CEIPSO facilita la participación de familiares y un porcentaje similar (64,8%) considera que tiene más ventajas que inconvenientes para las familias. En esta misma línea, un 52,12% opina que el modelo CEIPSO tiene más ventajas para las familias que para el profesorado. Reforzando esta idea, un 48,5% del profesorado valora la implicación de las familias en su centro como buena o muy buena. Del mismo modo, consultados por el proyecto educativo de su centro, un 73,5% lo valora como bueno o muy bueno.

E. Ambigüedad normativa e indefinición institucional

Pese a que un 66% del profesorado manifiesta conocer y manejar la normativa de los CEIPSO de la Comunidad de Madrid, uno de los puntos más problemáticos señalados tanto en entrevistas como en grupos focales es la falta de una normativa específica que regule el funcionamiento de los CEIPSO. Esta ambigüedad genera confusiones administrativas y tensiones operativas.

> "
>
> **Falta de una normativa específica que regule el funcionamiento de los CEIPSO.**

Personal de la administración educativa reconocía: "*No hay un marco legal diferenciado para los CEIPSO. Eso genera ambigüedades sobre cómo se organiza el claustro, el consejo escolar, o incluso la financiación"* (E.T.Adm.).

Desde dirección, se expresó en los grupos focales que esta indefinición dificulta la gestión cotidiana: *"Un día te dicen que eres un CEIP, otro día que funcionas como IES. No queda claro qué normativa te aplica"* (GF.D.).

Este vacío normativo también tiene implicaciones en la distribución de responsabilidades entre administración local y regional, especialmente en aspectos como el mantenimiento de instalaciones y la dotación de recursos.

3.2.2 Ventajas del modelo CEIPSO

El modelo CEIPSO es percibido de forma mayoritariamente positiva por los actores implicados en su funcionamiento. Se pueden identificar una serie de ventajas asociadas a este modelo organizativo, especialmente en términos de continuidad educativa, mejora de la transición entre etapas, atención a la diversidad, conciliación familiar y coordinación pedagógica. Estas

ventajas, aunque no exentas de tensiones, son reconocidas de forma reiterada por los equipos directivos, el profesorado de distintas etapas, las familias y los equipos de orientación. Otro aspecto que se apuntó fue la revitalización de las zonas rurales en las que se implanta un CEIPSO.

A. Continuidad educativa y conocimiento profundo del alumnado

Una de las ventajas más destacadas del modelo es la continuidad educativa que ofrece al alumnado a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, desde infantil hasta secundaria. Esta continuidad permite un seguimiento longitudinal que mejora la intervención pedagógica y fortalece los vínculos educativos.

> “
>
> **Destaca la continuidad educativa que ofrece al alumnado a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.**

Un 57,8% del profesorado se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que los CEIPSO facilitan la interacción entre profesorado y estudiantes. Consideran en un 70,4% que este modelo permite una transición más sencilla entre la etapa de primaria a secundaria. En este sentido, valoran en un 55% que tiene más ventajas que inconvenientes para el alumnado. Así lo expresan, al afirmar: *“Valoro muy positivamente el trabajo en un CEIPSO para poder ayudar al alumnado en su desarrollo”; “permite ver la evolución de los alumnos… están más supervisados y la cercanía en la etapa de Secundaria”; “facilita la transición entre etapas y la atención más personalizada”* (Cuest. Prof.).

Desde los equipos directivos entrevistados se subraya la profundidad del conocimiento sobre el alumnado: *“Aquí podemos ver la evolución de un alumno desde infantil hasta secundaria. Eso nos permite anticiparnos, intervenir a tiempo, y dar coherencia a todo su proceso educativo”* (E.D.).

Este planteamiento fue ampliamente compartido en los grupos focales. Una maestra afirmaba: *“Les conocemos desde los tres años. Vemos cómo crecen. Eso genera una implicación muy fuerte”* (GF.PP.). Desde orientación, se reafirma: *“Puedes evaluar a un niño en sexto, y volver a intervenir en tercero de la ESO con un conocimiento completo de su historia escolar”* (GF.Orien).

Esta permanencia prolongada permite también conocer a las familias, lo que facilita un acompañamiento más integral y ajustado.

B. Transición progresiva entre primaria y secundaria

La transición entre etapas es otro de los aspectos mejor valorados. A diferencia de los cambios de centro habituales, los CEIPSO ofrecen una transición progresiva y contenida, sin ruptura de entorno, compañeros ni referentes docentes.

> “
>
> **Los CEIPSO ofrecen una transición progresiva y contenida, sin ruptura de entorno, compañeros ni referentes docentes.**

Es, sin duda, este aspecto uno de los más valorados cuando se pide al profesorado que comparen el modelo CEIPSO con otros; un 75,36% considera que la transición del alumnado de primaria a secundaria es mejor en estos centros.

Una directora entrevistada lo señalaba así: "*En un CEIPSO, el cambio de etapa se da sin ruptura. No hay que cambiar de edificio, de compañeros, ni de clima escolar. Todo eso reduce la ansiedad y mejora la adaptación*" (E.D.).

Desde los grupos focales con profesorado de secundaria, se constata que este entorno continuo favorece la estabilidad emocional del alumnado: *"Los alumnos no llegan con miedo. Conocen el espacio, a los profesores, saben cómo funciona todo. Y eso se nota mucho en el inicio de curso"* (GF.PS).

Además, se valoran positivamente las prácticas de coordinación que permiten articular mejor los aprendizajes entre etapas: *"Al estar en el mismo centro, podemos saber qué han trabajado en primaria y no repetir contenidos. La coordinación es real"* (E.D.).

C. Atención a la diversidad y mejor respuesta educativa

El modelo CEIPSO permite una mayor personalización de la enseñanza, gracias a la información acumulada sobre el alumnado y la fluidez en la coordinación entre profesionales. Esto es especialmente relevante en casos de necesidades educativas específicas o de situaciones de vulnerabilidad.

> **"**
>
> **Permiten una mayor personalización de la enseñanza, gracias a la información acumulada sobre el alumnado y la fluidez en la entre profesionales.**

Una orientadora escolar entrevistada lo resumía así: "*Podemos hacer un trabajo mucho más fino. Ya sabemos qué apoyos necesita un alumno antes de que llegue a la ESO. No empezamos de cero*" (E.O.).

Desde los grupos focales, esta continuidad también se interpreta como una ventaja para mantener estrategias de intervención efectivas. Una docente afirmaba: *"Si trabajamos con un niño desde primaria, sabemos cuándo hay que intervenir, cómo motivarle, y qué recursos funcionan. Es mucho más eficiente"* (GF.PP.).

Esta información compartida permite ajustar las respuestas educativas sin necesidad de reconstruir diagnósticos o establecer nuevos canales de comunicación.

Se destaca por el profesorado la capacidad del modelo para una mejor atención a las necesidades educativas del alumnado (25,4% de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación) y un 42% valora como mejor en los CEIPSO esta atención. También otorgan una valoración positiva a la satisfacción del alumnado con el centro (49,3%) y de las familias (55%). Cuando valoran su propio CEIPSO, un 63,2% considera como muy buena o buena esta atención a necesidades educativas especiales.

D. Mejora de la conciliación familiar y percepción positiva de las familias

La información recogida señala que el CEIPSO mejora las condiciones para la conciliación familiar, tanto por la continuidad física del centro como por los servicios que ofrece.

> **"**
>
> **El CEIPSO mejora las condiciones para la conciliación familiar.**

Un técnico de la administración entrevistado explicaba: "*Para las familias es una ventaja muy grande no tener que preocuparse por el salto al instituto. Saben que van a estar en el mismo centro, con el mismo equipo docente, y eso da tranquilidad*" (E.T.E.)

Esta visión es compartida en los grupos focales de AMPAs, donde se valora positivamente la cercanía, la unidad de espacio y la posibilidad de que varios hermanos o hermanas coincidan en el mismo centro. Una madre lo expresaba así: *"Para nosotros es comodidad, cercanía y seguridad. No tienes que hacer más papeleos, ni cambios, ni preocuparte por traslados. Siguen en el mismo sitio"* (GF.AMPA).

Además, se menciona como elemento diferenciador que muchos CEIPSO mantienen el servicio de comedor escolar, algo que no está disponible en la mayoría de IES, y que contribuye directamente a la conciliación.

Un 47,8% del profesorado valora que el servicio de comedor escolar es mejor en el modelo CEIPSO y un 57,36% considera bueno o muy bueno el comedor en su centro (con diferencias significativas en la respuesta que dan las mujeres que contestan al cuestionario, p= 0,15 en la prueba U de Mann-Whitney).

E. Coordinación docente e intercambio profesional

Finalmente, varios entrevistados y participantes en grupos focales destacaron que el CEIPSO fomenta un aprendizaje mutuo entre docentes de distintas etapas, así como una cultura de colaboración que enriquece la práctica educativa.

Un docente de secundaria lo afirmaba en estos términos: "*Compartir espacios y tiempo con maestros de primaria me ha hecho repensar mi forma de enseñar. Aprendes a conectar más con el alumno*" (GF.PS).

Desde la dirección, también se valora el efecto positivo de este intercambio: "*La comunicación entre etapas nos ha ayudado a construir un proyecto común. Eso no pasa en centros separados*" (E.D.).

> "
>
> **El CEIPSO fomenta un aprendizaje mutuo entre docentes de distintas.**

Así se expresa también por el profesorado: "la coordinación y los proyectos entre etapas, mucho mejor" (Cuest. Prof.). Un 31% considera que el modelo tiene más ventajas que inconvenientes para el profesorado y en un 44% valora como buena o muy buena la relación entre el profesorado de las distintas etapas en su centro. Un 72% califica como bueno o muy bueno el clima de su centro.

Estos procesos de coordinación no siempre son fáciles, pero donde funcionan, se convierten en una palanca de mejora profesional y de coherencia pedagógica.

3.2.3 Desventajas y desafíos del modelo

A. Infraestructuras inadecuadas y falta de espacios

Una de las desventajas más mencionadas por todos los perfiles es la insuficiencia de infraestructuras, especialmente para la etapa de secundaria. En muchos casos, los CEIPSO se han instalado en centros inicialmente diseñados para infantil y primaria, lo que obliga a compartir espacios o improvisar soluciones.

Preguntado el profesorado por esta cuestión, un 39,13% considera que los recursos e infraestructuras son peores en el CEIPSO que en otros modelos y un 47% las califica como deficientes o muy deficientes en su centro.

> “
>
> **Se presenta una insuficiencia de infraestructuras, especialmente para la etapa de secundaria.**

Expresan que: “la organización y compartir espacios es mucho peor”; “hay una falta de instalaciones adecuadas” y, en concreto, se mencionan “laboratorios, cafetería” o recursos educativos como “Erasmus, optativas, itinerarios”, “biblioteca, sala de reuniones, aulas para desdobles” o “instalaciones deportivas” (Cuest. Prof.). Un 39,1% del profesorado valora como deficiente o muy deficiente la disponibilidad de laboratorios o espacios específicos para la docencia práctica en su centro.

Desde el equipo directivo, se explicaba así: “*Nos dieron secundaria sin darnos aulas de secundaria. Quitamos la biblioteca, compartimos aulas... y los laboratorios, simplemente, no existen”* (E.D.).

Los grupos focales con AMPAs reforzaron esta percepción al describir cómo los patios no tienen capacidad suficiente, en algunos de ellos se usan barracones desde hace años y se han perdido aulas específicas (como informática o música). Una representante familiar afirmaba: *“No tenemos comedor para todos, ni gimnasio, ni aulas especializadas. El espacio se nos quedó pequeño hace tiempo” (*GF.AMPA).

La situación genera sobrecarga en los recursos comunes y limita el desarrollo de una oferta educativa rica, sobre todo en secundaria.

B. Diferencias en las condiciones de trabajo del profesorado de secundaria

En un CEIPSO, las condiciones de trabajo para el profesorado de secundaria suelen cambiar más respecto a la realidad de los IES que para el de primaria en CEIP. Así lo reconocían todas las personas entrevistadas. Un director mencionaba lo siguiente:

> *“Cuando arrancas el primer año, la dificultad principal es que no hay suficientes docentes para cubrir todas las especialidades, lo que genera dos situaciones. La primera es que varios profesores deben impartir materias afines, pero que no son de su especialidad: por ejemplo, el de Lengua y Literatura da Latín, el de Geografía e Historia da Economía, y lo mismo ocurre con las asignaturas de ciencias. La segunda, que es lo que realmente nos pasa a todos, es que muchas especialidades deben ser impartidas por profesorado compartido con otros centros educativos.”*

El cuestionario muestra como un hecho bastante frecuente: el profesorado de secundaria de CEIPSO tiene que asumir e impartir docencia en asignaturas afines a su especialidad (un 66,67% del profesorado de secundaria participante lo ha hecho). Esta circunstancia, que mayoritariamente se considera desventajosa en los grupos focales, es, sin embargo, valorada de un modo positivo mayoritariamente en el grupo de encuestados: frente a un 63,2% que se describen esta experiencia como satisfactoria o muy satisfactoria, el 36,8% considera que ha sido poco o nada satisfactoria. En un análisis más profundo, encontramos que es el profesorado que se encuentra en comisión de servicios en el

centro el que mayor satisfacción expresa ante esta circunstancia.

> “
>
> **El profesorado de secundaria de CEIPSO tiene que asumir e impartir docencia en asignaturas afines a su especialidad (un 66,67% del profesorado de secundaria participante lo ha hecho).**

Un 13,3% de participantes en el cuestionario eran docentes que estaban a tiempo parcial en su CEIPSO o compartían docencia con otro centro.

El cuestionario también arroja diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de primaria y secundaria en algunas de las cuestiones planteadas, siendo la valoración del profesorado de secundaria más negativa en aspectos como la jornada laboral ($p=0,22$); la estabilidad de la plantilla docente ($p<0,001$) y el proyecto educativo ($p=0,15$) en la prueba U de Mann-Whitney.

> “
>
> **Un desafío identificado es la alta rotación del profesorado de secundaria.**

Otro factor que considerar en este apartado, referido a las diferenciales condiciones laborales del profesorado, es el siguiente: en secundaria la jornada es continua, mientras que en los CEIPSO puede ser partida.

A lo anterior se añade el acuerdo sectorial con los sindicatos que hay en la Comunidad de Madrid por el que los interinos pueden rechazar el destino si no quieren impartir docencia en ese centro. Transcribiendo las palabras de un director entrevistado:

> *“Si el interino llama y se entera de que la plaza es compartida, que tiene que dar otra especialidad, que la jornada es partida en lugar de continua y que va a terminar a las cuatro en vez de a las dos y media… es bastante posible que no la coja. Esto complica mucho que los CEIPSO, especialmente los nuevos —los CEIPSitos, como los llamamos en Madrid, los de 1º y 2º— puedan contar con profesorado desde el 1 de septiembre.”*

Esas dificultades, comentaba un director, son mayores el primer año; conforme va creciendo el centro se van solucionando o minorando.

También se menciona la dificultad de cubrir las bajas o sustituciones del profesorado de secundaria cuando el centro está alejado de núcleos urbanos, puesto que al no tener tiempo completo en un mismo centro tendrán que desplazarse de un centro a otro. (E, IC, CM)

Un informante clave indicó que la mayoría del profesorado de secundaria preferiría dar clase en un IES que en un CEIPSO. Además de las razones anteriores, señala otras. Una de ellas es que “al final un CEIPSO no deja de ser un colegio adaptado con secundaria”; es decir, en el CEIPSO, la cultura escolar hegemónica es la de primaria, mientras que en un IES es la secundaria. Otra sería la ausencia de Bachillerato, la etapa que, según el informante, prefiere la mayoría del profesorado de secundaria. (E, IC, PS).

Preguntados por cuál sería su decisión si pudiesen cambiar de destino a otro centro, un 69% de los encuestados no lo harían. No se observan diferencias estadísticamente significativas por sexo, si bien, se aprecia un mayor porcentaje de profesorado de secundaria más proclive a cambiar de centro (57%) que de maestros (43%). Los principales motivos expresados para este cambio serían una ubicación más adecuada (29%) y la preferencia por un IES o CEIP (19%).

C. Inestabilidad del profesorado y falta de continuidad

Relacionado con lo anterior, otro de los desafíos identificados es la alta rotación del profesorado de secundaria, lo que impide consolidar equipos estables y dificulta la continuidad pedagógica. Esta problemática fue reiterada tanto en las entrevistas como en todos los grupos focales.

> “
>
> **Preguntados por cuál sería su decisión si pudiesen cambiar de destino a otro centro, un 69% de los encuestados no lo harían.**

Una dirección entrevistada explicaba: “*El profesorado interino de secundaria muchas veces no acepta las plazas. Si la jornada es partida, o tiene que dar materias afines, o compartir centro, no vienen*” (E.D.).

Desde los grupos focales, tanto docentes como familias alertaron sobre las consecuencias de esta situación. Un docente de secundaria comentaba: *“Cada año hay que volver a empezar. Cuando ya conocen el proyecto, se van”* (GF.PS). Una madre añadía: *“Empiezan un proyecto, pero luego el profesorado cambia y no se continúa. No hay estabilidad ni para el alumnado ni para las familias”* (GF.AMPA).

Encontramos en las respuestas al cuestionario unas tasas elevadas de interinidad (29,5%) o situaciones especiales, como comisiones de servicio (23%), expectativa de destino (5%), etc. En torno a un 59% de la plantilla que responde al cuestionario no tiene destino definitivo en los CEIPSO. Además, existe un elevado porcentaje (casi el 30%) de la plantilla que responde al cuestionario, que lleva menos de un año trabajando en ese CEIPSO y, si bien en una amplia mayoría contaban con experiencia profesional en otros centros (95%), solo un minoritario 21% ha tenido experiencia previa como docente en otro CEIPSO.

> “
>
> **Se encuentra en las respuestas al cuestionario unas tasas elevadas de interinidad (29,5%) o situaciones especiales, como comisiones de servicio (23%), expectativa de destino (5%).**

Un 24,6% del profesorado considera que las condiciones laborales del profesorado en el CEIPSO son peores y un 51,5% valora como deficiente o muy deficiente la estabilidad de la plantilla docente de su centro, encontrando diferencias entre el cuerpo de maestros y de profesorado de secundaria. Frente a un 36,6% de maestros que consideran buena la estabilidad, solo un 3,6% de profesorado de secundaria tiene esa valoración positiva, concentrándose un 73% de respuestas de docentes de secundaria en la valoración de “deficiente o muy deficiente”.

Afirman que: "*Falta estabilidad en la plantilla de profesorado definitivo lo que hace que no se pueda dar continuidad a los proyectos porque cada año llegan profesores interinos nuevos y hay que comenzar desde cero cualquier proyecto*" (Cuest. Prof.).

La falta de continuidad afecta también al trabajo en equipo, la identificación con el proyecto de centro y la calidad del acompañamiento al alumnado.

D. Dificultades de coordinación interetapas

Las diferencias estructurales entre etapas dificultan la coordinación efectiva entre el profesorado de primaria y secundaria. El contraste entre la jornada partida en primaria y la jornada continua en secundaria impide, en muchos casos, coincidir en horarios para reuniones, proyectos conjuntos o evaluación colegiada.

> **"**
>
> **Las diferencias estructurales entre etapas dificultan la coordinación efectiva entre el profesorado de primaria y secundaria.**

Un directivo entrevistado lo reconocía con claridad: "*Cuadrar horarios es una pesadilla. Si no se hace un esfuerzo extraordinario, la coordinación no es posible. Y no siempre hay margen para eso"* (E.D.).

Desde los grupos focales de profesorado, se relató cómo estas diferencias afectan la implementación de proyectos interetapas. Una docente de primaria señalaba: *"Tenemos muchas ganas de trabajar con secundaria, pero entre horarios, espacios y condiciones, muchas veces no se puede"* (GF.PP.).

Un 74,6% del profesorado se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la organización de los CEIPSO es más compleja que otros modelos educativos. Expresan "la dificultad para la coordinación entre etapas educativas en cuanto a la diferencia horaria" (Cuest. Prof.).

Aunque la coordinación está reconocida como un valor del modelo, su sostenibilidad depende de condiciones organizativas que, actualmente, no siempre son viables por la propia dinámica del centro.

E. Tensiones entre etapas

Una de las tensiones más delicadas, señalada por equipos directivos y docentes de secundaria, tiene que ver con la convivencia de culturas escolares distintas. Las formas de enseñar, las relaciones con las familias o las expectativas hacia el alumnado difieren entre primaria y secundaria, lo que genera roces o malentendidos.

Desde una dirección entrevistada se advertía: *"Algunos profesores de secundaria no se sienten parte del centro. Lo ven como un cole que les ha 'pegado' la ESO. Y cuesta mucho integrarlos"* (E.D.).

En el grupo focal con profesorado de secundaria, un participante reconocía: "La integración es difícil. Muchos vienen de trabajar en institutos grandes y aquí se encuentran con dinámicas distintas. No siempre encaja bien" (GF.PS).

Desde primaria también se percibe cierta resistencia: "A veces da la sensación de que secundaria no quiere participar en lo común. Se sienten aparte" (GF.PP.).

Estas fricciones dificultan la creación de una identidad de centro compartida y pueden debilitar la cohesión interna del CEIPSO.

F. Orientación dividida por etapas desunidas

Los equipos directivos demandan la unificación de la orientación en los CEIPSO.

> **“**
>
> **Los equipos directivos demandan la unificación de la orientación en los CEIPSO.**

En la Comunidad de Madrid, la orientación educativa en secundaria se gestiona a través de los Departamentos de Orientación, que cuentan con orientadores u orientadoras asignados a los centros, mientras que en Primaria corresponde a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), cuyo funcionamiento es itinerante, un equipo atiende a varios centros dentro de su zona. Esto hace que, en los CEIPSO, la orientación en primaria y secundaria sea atendida por personas distintas. Anteriormente regía otra normativa que permitía que hubiera un orientador u orientadora para todo el centro. Un director lo expresaba de la siguiente manera,

> *“Hasta hace dos años contábamos con un departamento de orientación que vertebraba todo el centro. Ahora, en infantil y primaria, solo viene una persona de LOEP, uno o dos días a la semana en el mejor de los casos. A menudo los orientadores dicen: «yo soy de secundaria», y ya no bajan a primaria, como si fuera: «no, vosotros no». En mi caso, la persona enviada de LOEP y la relación con su directora han facilitado mucho las cosas, porque lo hemos puesto encima de la mesa y tanto ella como la orientadora de secundaria han querido colaborar”.*

3.2.4 Funcionamiento, organización y factores de éxito

> **“**
>
> **Destaca el papel central del liderazgo como condición necesaria para la cohesión organizativa del CEIPSO.**

El funcionamiento de los CEIPSO está condicionado por una serie de factores estructurales, organizativos y culturales que, cuando se gestionan adecuadamente, se convierten en claves del éxito del modelo. Tanto las entrevistas realizadas como los grupos focales permiten identificar cuatro grandes dimensiones que inciden directamente en su viabilidad y calidad: el liderazgo pedagógico, la coordinación interetapas, la estabilidad del profesorado y el apoyo institucional.

Respecto a las perspectivas de futuro, las personas entrevistadas creen que el modelo CEIPSO seguirá extendiéndose, sobre todo en las zonas rurales alejadas, así como en otras comunidades autónomas.

A. Liderazgo directivo y visión pedagógica compartida

Uno de los elementos más reiterados en las entrevistas con equipos directivos y perfiles técnicos es el papel central del liderazgo como condición necesaria para la cohesión organizativa del CEIPSO. La dirección es percibida como el motor del modelo, no solo en su faceta administrativa, sino fundamentalmente como líder pe-

dagógico capaz de articular un proyecto educativo común. Un directivo entrevistado afirmaba: *"Si el equipo directivo no cree en el modelo y no lo impulsa, es imposible que funcione"* (E.D.).

Esta visión es compartida en los grupos focales, donde los propios docentes reconocen el papel articulador del equipo directivo en la creación de una cultura de centro que trascienda las divisiones entre etapas. Una docente de secundaria expresaba: *"Desde que cambió el equipo directivo, el centro dejó de ser un cole con secundaria pegada para convertirse en un verdadero CEIPSO"* (GF.PS).

La capacidad de generar cohesión, sentido de pertenencia y una narrativa común fue señalada como una habilidad indispensable de los equipos directivos exitosos, especialmente en los primeros años de implantación del modelo.

B. Coordinación entre etapas y cultura profesional compartida

> **"**
>
> **La coordinación docente entre infantil, primaria y secundaria se posiciona como una de las prácticas más valoradas y, a la vez, más difíciles de sostener en el tiempo.**

La coordinación docente entre infantil, primaria y secundaria se posiciona como una de las prácticas más valoradas y, a la vez, más difíciles de sostener en el tiempo. En las entrevistas se reconocen avances significativos en muchos centros, gracias a la implementación de proyectos compartidos, espacios de planificación conjunta y estructuras de gobernanza que integran a todas las etapas. Un directivo lo resumía así: *"Compartir actividades, reuniones y criterios ayuda a generar una cultura común y a romper la distancia entre etapas"* (E.D.).

Los grupos focales con profesorado revelan una experiencia similar. Una maestra explicaba: *"Tenemos reuniones interetapas para alinear aprendizajes. Eso beneficia al alumnado y mejora nuestra práctica docente"* (GF.PP.). Y, desde secundaria, un docente valoraba: *"Nos nutrimos de la didáctica de primaria, aprendemos formas de abordar contenidos que son más cercanas al alumnado"* (GF.PS).

Sin embargo, también se destacan dificultades persistentes para lograr una colaboración real y sostenida. Las diferencias en horarios, jornadas laborales y culturas profesionales dificultan el trabajo conjunto. Desde una dirección entrevistada se alertaba: *"Es muy complicado cuadrar los horarios entre etapas. Y eso acaba afectando a la posibilidad real de coordinación"*. (E.D.).

C. Estabilidad del profesorado y dificultades de dotación

> **"**
>
> **La falta de estabilidad impide consolidar equipos docentes y proyectos pedagógicos, afectando directamente al alumnado.**

Uno de los desafíos más señalados en ambos instrumentos de recogida de información es la alta rotación del profesorado de secundaria, especialmente en centros ubicados en zonas rurales o con condiciones laborales poco atractivas. En las entrevistas se insistió en que la falta de

estabilidad impide consolidar equipos docentes y proyectos pedagógicos, afectando directamente al alumnado. Un directivo explicaba: *"Si el interino ve que tiene que dar otra asignatura, jornada partida y centro compartido, no coge la plaza. Así no hay manera de empezar bien el curso"* (E.D.).

Desde los grupos focales, tanto de docentes como de familias, se expresaba la misma preocupación. Un representante del AMPA señalaba: *"Los proyectos se caen porque cambian todos los profesores. No hay continuidad"* (GF.AMPA). En secundaria, un docente añadía: *"Cada año volvemos a empezar. No hay manera de generar estabilidad pedagógica"* (GF.PS).

Una solución valorada positivamente en las entrevistas es el recurso a comisiones de servicio para seleccionar docentes comprometidos con el modelo: *"Es la única forma de tener profesorado que conozca el CEIPSO y se implique"* (E.D.). Sin embargo, estas medidas son aún puntuales y dependen de la voluntad administrativa.

D. Apoyo institucional y carencias normativas

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales se señala una evolución positiva en el reconocimiento institucional del modelo CEIPSO, aunque con importantes limitaciones aún sin resolver. Los equipos directivos entrevistados reconocen que la administración ha pasado de la reticencia inicial a una actitud más favorable: *"Ahora se percibe como un modelo útil, sobre todo en zonas rurales o aisladas"* (E.D.).

Los grupos focales, especialmente el de familias, valoran que el modelo responda a necesidades reales del territorio: *"Aquí no hay más institutos, el CEIPSO es una solución"* (GF.AMPA).

No obstante, se señala con claridad la falta de una normativa específica que regule el funcionamiento interno del CEIPSO, lo cual genera ambigüedades operativas. Desde la representación de familias se expresó: *"Para unas cosas somos CEIP, para otras IES. Hay una indefinición que nos deja en tierra de nadie"* (GF.AMPA). Esta falta de marco jurídico claro repercute en cuestiones como el mantenimiento, la configuración del consejo escolar o la asignación de recursos humanos.

3.2.5 Transición de primaria a secundaria

> **"**
>
> **Se señala con claridad la falta de una normativa específica que regule el funcionamiento interno del CEIPSO.**

Uno de los aspectos mejor valorados del modelo CEIPSO, según se desprende del conjunto del trabajo de campo, es su capacidad para facilitar una transición más fluida y menos traumática del alumnado entre las etapas de primaria y secundaria. Tanto en entrevistas individuales como en los grupos focales, la continuidad educativa, organizativa y relacional que permite este modelo es vista como una fortaleza estructural con impactos positivos en el bienestar del

> **"**
>
> **Destaca su capacidad para facilitar una transición más fluida y menos traumática del alumnado entre las etapas de primaria y secundaria.**

alumnado y la tranquilidad de las familias.

A. Acompañamiento, entorno conocido y seguridad emocional

Desde el profesorado de primaria, se insiste en que la familiaridad con el centro, los docentes y los compañeros reduce significativamente la ansiedad que suele acompañar el paso a la ESO. En un grupo focal, una maestra señalaba: *"Los niños pierden el miedo al ver que están en un instituto. Ese miedo generado, en nuestro centro, por ejemplo, no existe"* (GF.PP.).

> **"**
>
> **La familiaridad con el centro, los docentes y los compañeros reduce significativamente la ansiedad que suele acompañar el paso a la ESO.**

Esta percepción es compartida por el profesorado de secundaria, que reconoce cómo el hecho de conocer previamente a los estudiantes les permite anticiparse a sus necesidades. Una orientadora indicaba: "Aquí conocemos a todos los niños, desde los tres años. La continuidad en la observación y acompañamiento emocional es impagable" (GF.PS.).

Desde los equipos directivos entrevistados se refuerza esta idea: "A nivel organizativo es fundamental que los docentes de primaria y secundaria estén en el mismo centro. La comunicación entre ellos es diaria, el seguimiento del alumnado es mucho más fácil, y eso tranquiliza también a las familias" (E.D.).

La presencia estable de personal de orientación se menciona en varios contextos como un factor especialmente favorable: "En un centro al uso la orientadora viene una o dos veces por semana. Aquí está todos los días, lo que mejora mucho el acompañamiento en esta etapa de cambio" (GF.PP.).

B. Tránsito académico menos disruptivo y coordinación interetapas

En los grupos focales se valoró positivamente que el alumnado no cambia de centro ni rompe con su entorno habitual, lo cual permite una transición más natural. Un docente de secundaria afirmaba: *"Lo importante del CEIPSO es que el paso de sexto a primero no se vive como un corte, sino como una evolución dentro del mismo proyecto educativo"* (GF.PS.)

Desde las entrevistas se señaló que esta continuidad no solo afecta a lo emocional, sino también a la coordinación pedagógica: "Los docentes de secundaria pueden preparar mejor el primer curso si ya conocen al alumnado desde primaria. Hay una transferencia real de información que en otros modelos se pierde" (E.D.).

El diseño de proyectos interetapas, la celebración de reuniones conjuntas y la continuidad de líneas metodológicas entre 6º de primaria y 1º de ESO fueron identificados como prácticas clave que permiten mantener la coherencia pedagógica.

C. Tensiones, limitaciones y efectos no deseados

No obstante, tanto en entrevistas como en grupos focales se advirtió que esta continuidad también puede tener efectos ambivalentes. Desde secundaria, algunos docentes manifestaron que el alumnado de CEIPSO puede presentar una madurez más tardía y dificultades para

asumir nuevas responsabilidades: *"Son más inmaduros, les cuesta adaptarse al nivel de exigencia académica de la ESO"* (GF.PS).

> "
>
> **Desde secundaria, algunos docentes manifestaron que el alumnado de CEIPSO puede presentar una madurez más tardía y dificultades para asumir nuevas responsabilidades.**

Esta observación fue matizada por un directivo entrevistado: "Es cierto que no todos los alumnos necesitan continuidad. Hay un porcentaje que se beneficiaría de salir del entorno, romper con dinámicas anteriores y airearse" (E.D.).

Además, se identificaron problemas de convivencia que se arrastran desde etapas anteriores, especialmente en centros donde el alumnado permanece con el mismo grupo durante toda su escolaridad obligatoria. Un docente explicaba: *"En segundo de la ESO siguen reproduciendo conflictos que arrastran desde tercero de primaria. Las relaciones a veces se enquistan"* (GF.PS).

D. Carga académica, preparación familiar y acompañamiento institucional

Desde las familias, se expresó preocupación por el incremento de la carga académica al entrar en 1º de ESO. Representantes de las AMPAs relataban que muchas familias no están preparadas para este cambio: *"Venían de una dinámica muy guiada en primaria, y de repente, tienen siete asignaturas con tareas diferentes. Es un salto muy grande y poco anticipado"* (GF.AMPA).

En este sentido, se valoraron positivamente las iniciativas que algunos centros han implementado, como reuniones informativas, tutorías personalizadas y talleres sobre salud emocional o convivencia:

Lo importante de un CEIPSO es esa transición más natural de una etapa a otra, sin los miedos que produce a veces pasar a un instituto y la coordinación. Pero no solo la coordinación para que nos transmitan información, sino también porque nos encanta hacer actividades" (grupo focal, profesorado de secundaria).

Sin embargo, se señaló que estas acciones aún son puntuales y se pidió una mayor sistematización: "Pedimos que se informe no solo sobre matrícula y optativas, sino también sobre lo emocional. Que las familias sepan lo que implica este cambio.

Desde el equipo directivo entrevistado se reconoció esta necesidad y se hizo un llamado a no dar por garantizada la transición únicamente por compartir espacio: *"Aunque estén en el mismo edificio, el paso de 6º a 1º hay que trabajarlo intencionalmente. No se produce solo porque no cambien de centro"* (E.D.).

4 Conclusiones y propuestas

La presente investigación ha permitido explorar en profundidad el modelo organizativo de los CEIPSO desde la perspectiva de los distintos actores implicados en su funcionamiento: equipos directivos, profesorado de primaria y secundaria, personal de orientación, representantes de AMPAs y técnicos/as de la administración educativa. Mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se han recabado testimonios cualificados que arrojan luz sobre la creación, desarrollo y funcionamiento cotidiano de estos centros, así como sobre sus impactos percibidos en la comunidad educativa.

Lejos de ofrecer una imagen homogénea, los resultados revelan la complejidad del modelo CEIPSO, su carácter híbrido y su fuerte dependencia del contexto territorial y de los equipos que lo gestionan. Las voces recogidas permiten identificar tanto fortalezas como debilidades, mostrando que el potencial del modelo no reside únicamente en su estructura, sino en las condiciones que acompañan su implementación.

A partir de este análisis, se presentan a continuación las principales conclusiones del estudio, que sintetizan los hallazgos organizados en los cinco bloques temáticos trabajados en el informe.

4.1 Hallazgos obtenidos

1. La distribución territorial de los CEIPSO refleja una estrategia de implantación periférica.

Los CEIPSO están presentes en 33 de los 179 municipios madrileños (18,4%), con una concentración destacada en localidades de entre 1.000 y 5.000 habitantes (27,5% del total de CEIPSO). Este dato confirma su orientación hacia entornos rurales o semirrurales donde no se justifica la construcción de un IES, pero sí se requiere garantizar la continuidad de la escolarización obligatoria. Además, su distribución por áreas territoriales es relativamente equilibrada, aunque destaca Madrid-Sur como la zona con mayor número de CEIPSO (12 centros). Cabe señalar, asimismo, que en algunos casos la creación de CEIPSOs ha estado vinculada al crecimiento de nuevos desarrollos residenciales en zonas urbanas, donde la elevada densidad de población exige respuestas organizativas ágiles y con capacidad de absorción escolar inmediata.

2. El modelo CEIPSO es marginal en términos absolutos, pero estratégico en su impacto.

A pesar de representar una proporción reducida dentro del conjunto de centros públicos de la región (40 frente a 770 CEIP y 306 IES), los CEIPSO tienen un papel estratégico en el acceso equitativo a la ESO en municipios pequeños. De hecho, su tasa de presencia por habitante es muy superior en municipios de menor tamaño (1 CEIPSO cada 13.000 habitantes en localidades de 1.000 a 5.000) en comparación con el promedio regional (1 por cada 171.498 habitantes). Este dato evidencia su valor como instrumento de cohesión territorial.

3. El CEIPSO es una solución adaptativa a necesidades del territorio.

Nacido como respuesta a la dispersión geográfica y a la saturación de institutos urbanos, el modelo CEIPSO ha sido aplicado con criterios pragmáticos más que pedagógicos. Sin embargo, en muchos contextos se ha consolidado como una alternativa estable, especialmente en municipios rurales o semirrurales, donde garantiza el acceso a la educación secundaria sin necesidad de grandes desplazamientos. El impulso desde algunos centros o ayuntamientos confirma su potencial como fórmula viable no solo para mantener la oferta educativa local sino también para fijar y atraer población.

4. La expansión del modelo ha sido sostenida y progresiva, aunque desigual.

Desde 2006 hasta enero de 2025 se han autorizado 44 CEIPSO, de los cuales permanecen activos 40. Aunque su implantación ha sido relativamente constante, con al menos una autorización anual salvo en 2018, el modelo no ha alcanzado una generalización estructural. Los años con mayor impulso fueron 2014 y 2019, con cinco autorizaciones cada uno, lo que sugiere que la expansión ha estado condicionada por

variables coyunturales más que por una estrategia consolidada de reorganización del mapa escolar.

5. Su principal fortaleza es la continuidad educativa y emocional.

La permanencia del alumnado en un mismo centro desde infantil hasta secundaria genera condiciones propicias para un seguimiento longitudinal, una intervención educativa más ajustada y un acompañamiento emocional sostenido. Esta continuidad también facilita la implicación de las familias y mejora la percepción de seguridad, especialmente en el paso de primaria a secundaria.

6. Facilita la conciliación familiar.

Al ofrecer servicios como comedor o actividades extraescolares, así como una mayor extensión de la jornada escolar, este modelo facilita la conciliación familiar.

7. El modelo favorece la personalización de la enseñanza y la coordinación docente.

El conocimiento acumulado sobre el alumnado permite intervenir de forma más eficaz ante necesidades educativas específicas. Además, los CEIPSO facilitan, cuando se dan las condiciones adecuadas, la coordinación entre etapas, el diseño de proyectos pedagógicos comunes y el aprendizaje mutuo entre docentes de diferentes niveles.

8. Presenta limitaciones de estructura importantes.

La falta de infraestructuras específicas para la etapa de secundaria, la escasa dotación de espacios diferenciados y la alta rotación del profesorado en dicha etapa comprometen el desarrollo de un proyecto educativo de calidad. La coordinación interetapas se ve dificultada por la diferencia de jornadas laborales, mientras que las tensiones entre culturas escolares (primaria vs secundaria) siguen presentes en muchos centros.

9. Diferencias en las condiciones de trabajo para el profesorado de educación secundaria.

Algunas condiciones laborales del profesorado de secundaria en los CEIPSO pueden diferir de las existentes en los IES. En muchos casos deben asumir asignaturas de áreas afines, compartir su docencia con otros centros o ajustarse a jornadas partidas, lo que supone una menor estabilidad y una carga organizativa añadida. Adicionalmente, puede percibirse el funcionamiento del CEIPSO más similar a un centro de primaria que de secundaria. La ausencia de la etapa de bachillerato también puede considerarse una desventaja por el profesorado de educación secundaria. Estas circunstancias contribuyen significativamente a la elevada rotación del profesorado de secundaria y a los altos índices de rechazo a interinidades, que dificultan la cobertura de vacantes, dificultando la consolidación de equipos docentes estables y proyectos pedagógicos sostenidos.

10. La ausencia de una normativa clara limita su consolidación.

El vacío normativo que rodea a los CEIPSO se traduce en ambigüedades operativas: no se definen con precisión las competencias organizativas, la gestión de recursos ni la composición de órganos de gobierno. Esta indefinición genera inseguridad jurídica, sobrecarga para los equipos directivos y desigualdades entre centros.

11. Semejanza con el modelo organizativo predominante en la enseñanza privada.

Mientras que el modelo público separa las etapas de primaria y secundaria salvo en el caso de

los CEIPSO, en la enseñanza privada (incluyendo la concertada) predomina el modelo integrado. Un total de 451 centros privados ofrecen las etapas de infantil, primaria y secundaria, frente a solo 40 públicos. Este dato refuerza la singularidad del CEIPSO como una fórmula excepcional en el sistema público, pero normalizada en el ámbito privado.

12. La transición de etapa, aunque más progresiva, requiere acompañamiento específico.

El paso de 6º de primaria a 1º de ESO en los CEIPSOs es percibido, tanto por el profesorado como por los equipos directivos entrevistados, como una de las grandes fortalezas del modelo. La permanencia del alumnado en un entorno conocido —con el mismo edificio, referentes adultos próximos y un clima escolar ya interiorizado— reduce significativamente el impacto emocional que suele asociarse al inicio de la educación secundaria. Esta continuidad favorece una adaptación más gradual, en la que el alumnado mantiene vínculos positivos con el centro y experimenta la transición como parte natural de su trayectoria escolar.

Desde la dirección se señala que este modelo evita rupturas innecesarias y permite diseñar itinerarios educativos más coherentes y sostenidos en el tiempo. El profesorado, por su parte, destaca que los estudiantes llegan a 1º de ESO con mayor seguridad personal y conocimiento del contexto escolar, lo que facilita su implicación en la nueva etapa. En conjunto, las entrevistas identifican al CEIPSO como una estructura privilegiada para abordar la transición entre etapas obligatorias desde un enfoque pedagógico continuista e integrador.

Ahora bien, esta ventaja estructural no exime de planificar un acompañamiento específico. Persisten desafíos ligados a la madurez del alumnado, al incremento de la carga académica o a la reorganización de las dinámicas docentes. Las familias también expresan la necesidad de orientación durante este proceso. No obstante, los propios equipos reconocen que el CEIPSO brinda condiciones excepcionales para responder a estas demandas: permite anticipar el cambio, coordinarse entre etapas y construir dispositivos de apoyo estables, como tutorías compartidas, proyectos de tránsito o espacios de acogida. En definitiva, la estructura del CEIPSO no solo suaviza el paso a secundaria, sino que ofrece el marco adecuado para acompañarlo con calidad y coherencia pedagógica.

13. El liderazgo directivo y el compromiso docente son factores decisivos.

Los CEIPSO que logran articular una cultura organizativa coherente, una visión pedagógica compartida y una estructura funcional sólida son aquellos que cuentan con equipos directivos estables y con liderazgo pedagógico, así como con profesorado comprometido con el proyecto.

4.2 Propuestas de mejora

A la luz de los hallazgos obtenidos en ambas fases de esta investigación, resulta pertinente plantear una serie de propuestas orientadas a reforzar el desarrollo equilibrado del modelo CEIPSO, teniendo siempre en cuenta la diversidad de contextos en los que se implanta. Lejos de adoptar un enfoque problematizador, estas propuestas se presentan como sugerencias para acompañar y afianzar un modelo que, en muchos casos, ya está ofreciendo respuestas educativas eficaces y bien valoradas por las comunidades escolares. Además, estas propuestas resultan de especial interés ante el anuncio de la Comunidad de Madrid de ampliar un nuevo modelo que incorpora exclusivamente los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

1. Normativa

En primer lugar, se detecta la necesidad de avanzar hacia una regulación normativa específica para los CEIPSO, que reconozca su singularidad organizativa y contribuya a dotarlos de mayor claridad institucional, seguridad jurídica y estabilidad a largo plazo.

2. Condiciones profesionales

En paralelo, sería deseable facilitar condiciones que favorezcan la permanencia del profesorado, especialmente en secundaria, a través de incentivos, mecanismos de adscripción más estables o medidas de apoyo organizativo, con especial atención a los contextos rurales o de difícil cobertura. Puede resultar conveniente habilitar comisiones de servicio específicas como medida transitoria de estabilización. Esta fórmula permitiría contar con docentes que no solo estén dispuestos a asumir la complejidad del modelo, sino que además conozcan su funcionamiento, compartan su enfoque pedagógico y estén comprometidos con la construcción de un proyecto educativo común desde el inicio.

3. Liderazgo pedagógico

Asimismo, fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos -por medio de formación específica, acompañamiento técnico o espacios de intercambio entre centros- podría consolidar una cultura organizativa compartida y favorecer la construcción de un proyecto educativo común entre etapas.

4. Mejora de infraestructuras y equipamientos

La mejora progresiva de las infraestructuras y equipamientos, especialmente aquellos vinculados a las enseñanzas de ESO (aulas específicas, espacios comunes, recursos digitales), contribuiría a mejorar las condiciones materiales para el aprendizaje, sin requerir transformaciones inmediatas de gran escala.

5. Coordinación interetapas

Por otro lado, impulsar iniciativas de coordinación interetapas, mediante tiempos protegidos, espacios formativos compartidos y líneas metodológicas coherentes, ayudaría a fortalecer la identidad de centro y a enriquecer la práctica docente.

6. Refuerzo del acompañamiento personalizado

También se considera importante seguir acompañando la transición del alumnado entre primaria y secundaria, desarrollando actuaciones de carácter tutorial, emocional y familiar que complementen la continuidad espacial y organizativa del centro.

4.3 Conclusiones

En conclusión, el principal valor de este trabajo reside en haber contribuido a visibilizar la realidad de los centros CEIPSO en la Comunidad de Madrid. A través de la voz de sus protagonistas, se han identificado tanto los elementos clave como las tensiones que atraviesan este modelo educativo. Se trata, sin duda, de una propuesta aún en proceso de desarrollo y consolidación, que demanda un marco normativo específico, un respaldo institucional más sólido y condiciones organizativas que favorezcan su sostenibilidad y equidad. Solo mediante estos apoyos podrá garantizarse su capacidad para ofrecer una respuesta educativa integrada, coherente y adaptada a las necesidades de los territorios y de las comunidades escolares a las que atiende.

Una de las fortalezas más reconocidas del modelo CEIPSO es la continuidad educativa que facilita una transición menos abrupta entre primaria y secundaria. La permanencia en el

mismo centro, la proximidad del equipo docente y el conocimiento previo del alumnado favorecen una adaptación emocional más progresiva. Este modelo permite, además, una mejor coordinación entre etapas, una mayor cercanía con las familias y la posibilidad de diseñar proyectos de tránsito personalizados. No obstante, también se identifican tensiones relacionadas con el ajuste a nuevas exigencias académicas, la falta de autonomía del alumnado al inicio de la ESO, la limitada formación compartida entre docentes de ambas etapas y la necesidad de sistematizar el acompañamiento a las familias durante el proceso. En conjunto, el CEIPSO ofrece un marco muy propicio para abordar esta transición, siempre que se refuerce con estrategias intencionadas y bien coordinadas.

Conclusiones

CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los modelos europeos de transición de primaria a secundaria permite constatar la **gran diversidad estructural y organizativa** existente en los **sistemas educativos europeos**, así como las distintas concepciones que subyacen en la configuración de esta etapa clave del itinerario escolar. Esta diversidad no sólo refleja tradiciones pedagógicas e históricas diferenciadas, sino también enfoques distintos respecto a los principios de equidad, calidad y continuidad educativa. El estudio demuestra que **la forma en que se organiza y gestiona la transición entre CINE1 y CINE2 influye en el rendimiento académico del alumnado**, en su bienestar emocional y en la consolidación de competencias clave, tal como establece la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018).

Una primera gran conclusión es que **los sistemas de estructura única** —presentes en países como Finlandia, Suecia o Portugal— **se muestran más eficaces en la promoción de trayectorias escolares inclusivas y equitativas**. La ausencia de ruptura formal entre etapas, la continuidad curricular y la permanencia del alumnado en un entorno escolar estable permiten una transición fluida y menos estresante. Esta continuidad organizativa y pedagógica reduce los efectos negativos del cambio de etapa, tales como el descenso del rendimiento, la pérdida de motivación o el incremento del riesgo de abandono escolar temprano. En contraste, **los modelos con diferenciación temprana**, como los de Alemania o Austria, **presentan riesgos evidentes de segregación académica y social**, al establecer itinerarios diferenciados en edades aún tempranas y condicionar de forma prematura las oportunidades educativas futuras del alumnado.

El modelo español, adscrito a la categoría de plan de estudios común, **se sitúa en una posición intermedia; c**omparte con Francia e

Italia una estructura de etapas diferenciadas, pero con un currículo homogéneo hasta la secundaria obligatoria. Si bien esta configuración puede contribuir a preservar la equidad, al retrasar la diversificación de itinerarios, el sistema español evidencia dificultades relevantes en la gestión de la transición: el cambio de centro, la modificación drástica en el equipo docente y en las metodologías de enseñanza, así como la escasa articulación entre los niveles educativos, generan discontinuidades que afectan especialmente a los estudiantes más vulnerables.

La escasa existencia de programas institucionalizados de acompañamiento y orientación en este proceso refuerza las desigualdades y merma la eficacia del tránsito escolar.

El informe pone de relieve que una transición bien gestionada exige no sólo continuidad estructural, sino también coherencia metodológica, coordinación entre los equipos docentes de primaria y secundaria, y el establecimiento de medidas específicas para el acompañamiento del alumnado.

En este sentido, se subraya el valor de experiencias como el programa portugués Transición Positiva, que ha demostrado evidencias empíricas en la mejora del autoconcepto, la autoestima y la adaptación escolar en los primeros años de secundaria. Asimismo, investigaciones desarrolladas en Reino Unido, Italia o Irlanda destacan el papel protector de la relación con los docentes y el apoyo familiar en la construcción de una transición educativa exitosa.

> “
>
> **El sistema español evidencia dificultades relevantes en la gestión de la transición: el cambio de centro, la modificación drástica en el equipo docente y en las metodologías de enseñanza, así como la escasa articulación entre los niveles educativos, generan discontinuidades que afectan especialmente a los estudiantes más vulnerables.**

Otro hallazgo relevante es la **escasa producción investigadora existente sobre esta temática en Europa continental.** Los países anglosajones lideran el campo mientras que, en España, pese a algunos avances, la investigación sobre la transición entre etapas sigue siendo limitada y fragmentaria. Esta carencia limita la formulación de políticas educativas basadas en evidencia y dificulta la identificación de buenas prácticas adaptadas al contexto español.

La transición de la educación primaria a la secundaria obligatoria constituye un momento clave en la trayectoria educativa del alumnado y una de las fases más sensibles del sistema escolar. Este informe revela que, pese al reconocimiento generalizado de su importancia, **la regulación y el abordaje institucional de dicha transición presentan notables asimetrías entre comunidades autónomas**. Estas diferencias no solo responden a los márgenes de autonomía normativa, sino también a las distintas concepciones pedagógicas, organizativas y políticas sobre qué significa garantizar una transición educativa exitosa.

La mayor parte de las comunidades reproducen el marco normativo estatal, limitándose a recomendaciones generales sobre la coordinación entre centros o la elaboración de informes de etapa. Sin embargo, otras regiones —como la Comunidad Valenciana, Andalucía o Murcia— han desarrollado modelos más complejos que contemplan planes específicos de transición, equipos de coordinación vertical, acciones dirigidas al alumnado y las familias, y procesos de evaluación formales. Aunque estas propuestas muestran un mayor compromiso institucional, no está garantizado que un exceso de regulación se traduzca automáticamente en mejores resultados. La eficacia real depende del grado de apropiación por parte de los centros, la formación de los equipos docentes, la disponibilidad de recursos y el seguimiento sostenido de las medidas implementadas.

En este contexto, **la transición entre etapas debería** dejar de concebirse como un simple trámite administrativo o un cambio organizativo, para **pensarse como un proceso relacional, pedagógico y contextualizado**. La evidencia indica que los efectos del tránsito son especialmente significativos en términos de bienestar emocional, sentido de pertenencia y rendimiento académico, afectando de forma más aguda a estudiantes en situación de desventaja social o educativa. Por tanto, resulta imprescin-

dible articular mecanismos de acompañamiento, continuidad curricular, intervención temprana y participación de las familias que respondan a estas desigualdades estructurales.

Los centros que integran las etapas de infantil, primaria y secundaria, si bien representan una minoría en el sistema público, ofrecen una vía alternativa para reducir la fragmentación entre etapas. Su experiencia, especialmente en zonas rurales o contextos vulnerables, pone de relieve el potencial transformador de los modelos integrados. No obstante, su despliegue ha sido desigual y, salvo algunas excepciones, no se ha traducido en una política educativa generalizada ni se ha evaluado suficientemente su impacto.

“

Los centros que integran las etapas de infantil, primaria y secundaria, si bien representan una minoría en el sistema público, ofrecen una vía alternativa para reducir la fragmentación entre etapas.

El análisis integral del modelo CEIPSO en la Comunidad de Madrid confirma su carácter ambivalente: una iniciativa inicialmente concebida como solución organizativa a problemas territoriales que, con el tiempo, ha derivado en una experiencia educativa singular, dotada de fortalezas específicas, pero también de notables limitaciones estructurales. Lejos de constituir un modelo homogéneo, los CEIPSO representan una fórmula adaptativa, que debe comprenderse desde su lógica contextual y operativa.

En términos generales, la investigación evidencia que el CEIPSO ha logrado consolidarse como una alternativa viable y bien valorada en determinadas zonas rurales, periurbanas o con carencias en la red de institutos. Su impacto no puede medirse solo desde el número de centros existentes, relativamente marginal en el conjunto del sistema educativo madrileño, sino desde su contribución al acceso equitativo a la enseñanza secundaria, a la fijación de población en el territorio y a la continuidad educativa de los y las estudiantes.

“

Una de las principales aportaciones del modelo reside en su capacidad para garantizar una transición educativa fluida y emocionalmente segura entre primaria y secundaria.

Una de las principales aportaciones del modelo reside en su capacidad para garantizar una transición educativa fluida y emocionalmente segura entre primaria y secundaria, lo cual ha sido destacado tanto por el profesorado como por las familias. La permanencia en el mismo centro, el conocimiento prolongado del alumnado y la cercanía con las familias fortalecen los vínculos escolares, mejoran la personalización pedagógica y reducen la ansiedad asociada a los cambios de etapa. Asimismo, la existencia de servicios complementarios, como el comedor escolar, y la posibilidad de mantener a varios hermanos o hermanas en el mismo centro, se traducen en mejoras en términos de conciliación y cohesión familiar.

No obstante, estos logros coexisten con dificultades que comprometen la sostenibilidad del modelo en el medio y largo plazo. En primer lugar, el informe pone de **relieve la debilidad normativa de los CEIPSO**. La ausencia de una regulación específica que reconozca su singularidad organizativa genera ambigüedades jurídicas y administrativas, afectando a aspectos clave como la composición de los órganos de gobierno, la dotación de recursos o la coordinación interetapas.

> **El informe pone de relieve la debilidad normativa de los CEIPSO. La ausencia de una regulación específica que reconozca su singularidad organizativa genera ambigüedades jurídicas y administrativas.**

En segundo lugar, **se identifican carencias estructurales significativas**. Muchos CEIPSO se han desarrollado en instalaciones inicialmente diseñadas para infantil y primaria, lo que ha derivado en una notable insuficiencia de espacios adecuados para la ESO, especialmente laboratorios, aulas específicas o instalaciones deportivas. Esta deficiencia limita las posibilidades pedagógicas en la etapa secundaria y deteriora la percepción de calidad del modelo entre docentes y familias.

Una tercera limitación se refiere a las condiciones laborales del profesorado de secundaria. La asignación de materias afines, profesorado con docencia compartida entre centros, las jornadas partidas y la falta de un cuerpo docente estable generan una elevada rotación del profesorado, especialmente en zonas de difícil cobertura. Esta inestabilidad impide consolidar equipos y proyectos pedagógicos sólidos, incidiendo negativamente en la calidad del acompañamiento al alumnado. Las diferencias culturales entre el profesorado de primaria y secundaria, junto con la escasa sincronía horaria entre ambas etapas, dificultan la coordinación pedagógica y, en algunos casos, generan tensiones internas en los centros.

A pesar de estas debilidades, el modelo CEIPSO ha demostrado que, con un liderazgo directivo fuerte, un proyecto pedagógico compartido y mecanismos de coordinación eficaces, es posible construir experiencias escolares cohesivas y de alta calidad. Los casos estudiados en esta investigación demuestran que la clave del modelo no está solo en su diseño estructural, sino en las condiciones de su implementación: estabilidad del equipo docente, claridad normativa, dotación suficiente de recursos y cultura profesional colaborativa.

> **El modelo CEIPSO ha demostrado que, con un liderazgo directivo fuerte, un proyecto pedagógico compartido y mecanismos de coordinación eficaces, es posible construir experiencias escolares cohesivas y de alta calidad.**

El CEIPSO se revela, así como una fórmula que, aunque minoritaria, puede aportar elementos valiosos para repensar la arquitectura institucional de los centros escolares, especialmente

en contextos de baja densidad poblacional o dificultades de acceso a la educación secundaria.

En definitiva, el CEIPSO, en su concepción actual, no puede entenderse como una solución universal, sino como una respuesta contextualizada que exige un acompañamiento institucional específico, una regulación propia y medidas sostenidas de apoyo. Potenciar sus fortalezas y corregir sus debilidades implica no solo reconocer su especificidad, sino también situarlo en el marco más amplio de las transformaciones del sistema educativo público, orientadas a la equidad territorial, la cohesión social y la calidad educativa en todas las etapas del proceso formativo.

En este informe se ha presentado una primera aproximación al estudio de la transición entre la educación primaria y la educación secundaria, dando respuesta a algunas de las preguntas que motivaron su desarrollo. No obstante, permanecen abiertas diversas líneas de investigación orientadas a profundizar en la comprensión del impacto que dicha transición tiene sobre el alumnado. Entre ellas, destacan la necesidad de **evaluar los modelos de centros públicos que imparten educación infantil, primaria y secundaria,** y de analizar si existe evidencia empírica acerca de su efecto en el éxito escolar y en la reducción del abandono educativo. Asimismo, resulta pertinente **examinar la formación del profesorado**, indagando si en ella se incluyen contenidos y enfoques pedagógicos vinculados a la transición educativa, así como la posible continuidad o fragmentación existente entre la formación del profesorado de infantil y primaria y la de secundaria. En esta misma línea, se subraya la importancia de **profundizar en el papel de la orientación y la tutoría** como elementos clave para acompañar al alumnado en este proceso de transición.

En conjunto, los hallazgos obtenidos permiten extraer algunas conclusiones generales sobre el papel que desempeña esta etapa en los sistemas educativos. Se concluye que **la transición entre primaria y secundaria constituye un eje estratégico para garantizar la equidad y la calidad de los sistemas educativos**. Su análisis comparado muestra que **no existe un único modelo óptimo, pero sí principios comunes** —continuidad, acompañamiento y coherencia pedagógica— cuya implementación resulta determinante. **Incorporar estas lecciones al contexto español permitiría avanzar hacia un sistema más inclusivo, estable y sensible a las necesidades del alumnado.**

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

Marco Europeo

Abrantes Silva, P. (2010). *La transición entre etapas de enseñanza en Portugal y en España*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado de https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1310-F.pdf

Almeida, M., & Costa, E. (2025). Formación y profesionalización docente: Un análisis comparativo de las políticas portuguesas en el contexto europeo. R*evista Española de Educación Comparada, (47),* 89–111. https://www.researchgate.net/publication/393497739

Anderson, L. W., Schramm, S., Jacobs, J., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? I*nternational Journal of Educational Research, 33*(4), pp. 325-339. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3

Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & Bueno Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 147–164. https://doi.org/10.6018/rie.441441

Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas, 55*, 29-45.

Banco Mundial (2024). *Gasto público en educación, total (% del PIB) - Suecia*. Consultado en datos.bancomundial.org

Berengueras Pont, M. (2011). El sistema educativo en Alemania. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 15. https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.493

Bharara, G. (2019): Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(1), 104-123. https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552

BMBWF. (2023). *Das österreichische Schulsystem*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at

Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación.* 330, 59-82.

Cabrera, L., & Fernández Enguita, M. (2020). España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 193-215. https://doi.org/10.35362/rie8414042

Coelho, V. A., Figueira, A. P. (2011). Project "Positive Attitude": Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45, 185–192.

Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 558–569. https://doi. org/ 10. 1007/s10964- 016- 0510-6.

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2018). Positive transition to middle school: A multilevel model analysis of a Portuguese school adjustment program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(3), 160–171. https:// doi. org/ 10. 1177/ 1098300717 750872

Consejo Escolar del Estado (2020). *El éxito en la educación primaria y secundaria. Estudio comparado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (2008). *El sistema educativo en la República Federal de Alemania: Estructuras y desarrollos en perspectiva.* Rowohlt.

Crato, N. (2020). Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved, en Reimers, F.M. (eds) *Audacious Education Purposes.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_8

Direção-Geral da Educação (Portugal). Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/sistema_educativo_portugues_-_infografia_es.pdfCrato, N. (2020). *O futuro da educação em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Direção-Geral da Educação. (2022). *Organização do sistema educativo português*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt

Donaldson, C., Moore, G. & Hawkins, J. (2023). A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. *School Mental Health* 15, 19–35. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w

Dudyrev, F., Maltseva, V., Romanova, O., & Petrov, E. (2021). Evaluación de las competencias profesionales y los resultados del aprendizaje en la EFP: una revisión de las iniciativas internacionales. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (13), 145–167. https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.007

Dudyrev, V., Wiberg, M., & Zhang, Y. (2021). *Education in Austria: National Report 2021*. IEA.

Duru-Bellat, M. (1996). Social Inequalities in French Secondary Schools: From Figures to Theories. *British Journal of Sociology of Education, 17*(3), 341–350. http://www.jstor.org/stable/1393408

Eurorai (2020). *Francia: El sistema educativo* [Informe]. Karlsruhe: European Organisation of Regional External Public Finance Audit Institutions. Recuperado de https://www.eurorai.org/public/Attachment/2020/9/Karlsruhe-Situationin-FRANKREICH-definitiv_ES.pdf

Eurorai (2020). *Francia: El sistema educativo* [Informe]. Karlsruhe: European Organisation of Regional External Public Finance Audit Institutions. Recuperado de https://www.eurorai.org/public/Attachment/2020/9/Karlsruhe-Situationin-FRANKREICH-definitiv_ES.pdf

Eurydice. (2022). France: National education system. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu

Eurydice (2022). *Indicadores estructurales para el seguimiento de los sistemas de educación y formación en Europa*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-11/WEBPAGE_PUBLICATION_JAF_2022_0.jpg

Eurydice (2023). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/2024: diagramas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/626533.

Eurydice. (2023). Germany: Overview. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu

Eurydice. (2024). Sweden: Overview. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu

Eurydice (2024a). *Estructura y organización del sistema educativo en España*. RediE-Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo

Eurydice. (2024b)**.** *Italy: Organisation of general lower secondary education*. European Commission/EACEA/Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/italy/organisation-general-lower-secondary-education

Eurydice. (2024c). *Portugal: National reforms in school education*. European Commission. Recuperado de https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/portugal/national-reforms-school-education

Eurydice (2025a). *Finland. Single-structure primary and lower secondary education.* Recuperado de https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/single-structure-primary-and-lower-secondary-education

Eurydice (2025b). *Germany. Overview.* Recuperado de https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/overview

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school? Findings from the Effective Preschool,* Primary and Secondary Education 3-14 (EPPSE) project (Research Report DCSF-RR019). Department for Children, Schools and Families. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8618/1/DCSF-RR019.pdf

Finnish National Board of Education. (2004). *National core curriculum for basic education 2004: National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*. Vammalan Kirjapaino Oy. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000176331

Finnish Government. (2021). *Education policy report of the Finnish Governmen*t. Publications of the Finnish Government. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/finland_education_policy_report_of_the_finnish_government_2021_eng.pdf

Finnish Government. (2021). *National core curriculum reform*. Government of Finland. https://valtioneuvosto.fi

Fundación Botín. (2013). *Austria: Informe de país #2*. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 80-90). Fundación Botín. Recuperado de https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2013/Austria_es_2013.pdf

Fundación Botín. (2013). *Educación y desarrollo en Europa.* Fundación Botín.

García-Zarza, P. (2014). Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español. *Revista Española de Educación Comparada,* 23, 203-222. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/12304/11527/18665

Gimeno Sacristán, J. (1997). L*a transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares.* Morata.

Gómez, L. (2006). *El sistema educativo austriaco y sus reformas*. Revista Española de Educación Comparada, 12, 93–110.

Gómez Marín, J. A. (2006). Europa: Austria. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). recuperado a partir de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/231

Idergard, G. (2010). *Independent schools in Sweden: The debate and the evidence*. Timbro.

Idergard, T. (2010): *School Choice in Sweden*. The Heritage Foundation. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509530.pdf

Jindal-Snape, D.; Hannah, E.F.S.; Cantali, D.; Barlow, W & MacGillivray, S. (2010). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. *Review of Education, 8* (2). 526-566. https://doi.org/10.1002/rev3.3197

KMK. (2021). *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 2020/2021*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org

Kotthoff, H-G. (2011). Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18. 27-60. 10.5944/reec.18.2011.7557

Kotthoff, H. (2011). Pathways in the German school system. *European Educational Research Journal, 10*(3), 343–362. https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.3.343

Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland that Support the Development of Competences for the Twenty-First Century, en Reimers, F.M. (eds) A*udacious Education Purposes*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3

Lavonen, J. (2020). Educational reforms in Finland: A success story? *Journal of Curriculum Studies, 52*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1701978

Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988. 10.3389/fpsyg.2016.01988

Lozano Díaz, A., & Fernández-Prados, J. S. (2018). Equidad estructural en los sistemas educativos europeos. *Revista Española De Educación Comparada,* (32), 88–106. https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.22857

Mainardes, J., & Stremel, S. (2017). *A organização da escola em ciclos e suas relações com a gestão educacional e escolar*. E. Macedo & E. M. Duarte (Eds.), *Avaliação no Ensino Básico: reflexões e experiências do Brasil e de Moçambique* (pp. 129–144).

Mainardes, J., & Stremel, S. (2017). *Educational reforms in Portugal: Critical analysis. Education Policy Analysis Archives*, 25(91), 1–23. https://doi.org/10.14507/epaa.25.3072

Mancila, I., Márquez García, M. J., & Redón Pantoja, S. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación, 35*(1). https://doi.org/10.5209/rced.82974

Martínez-Otero Pérez, V. (2021). *La educación personalizada del estudia*nte. Octaedro

Membrives-Miranda, E., Aparicio-Calvo, M., & Mohamadi-El Amraoui, M. (2023). La educación inclusiva en los sistemas educativos español y francés: similitudes y diferencias. *International Multidisciplinary Journal CREA, 3*(1), 14-23. https://doi.org/10.35869/ijmc.v3i1.4867

Ministère de l'Éducation nationale. (2023a). *L'école élémentaire*. République Française. https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668

Ministère de l'Éducation nationale. (2023b). *Le collège*. République Française. https://www.education.gouv.fr/le-college-4940

Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (n.d.). https://okm.fi/en/basic-education

Ministry of Education and Research. (2016). *Towards an outstanding knowledge nation with equal education and world-class rese*arch. Planipolis–IIEP-UNESCO. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/towards-an-outstanding-knowledge-nation-with-equal-education-and-world-class-research.pdf

Norden. (2024). *The Swedish school system*. Nordic Co-operation. https://www.norden.org

O'Dowd, M. (2013). Early childhood education in Sweden: the market curriculum 200-2013. *Revista Española de Educación Comparada*, 85. 10.5944/reec.21.2013.7616.

O'Dowd, J. (2013). *School choice in Sweden: Effects and lessons*. European Centre for Policy Reform and Entrepreneurship.

OCDE (2024). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2024*. OCDE Publishing.

OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://eric.ed.gov/?id=ED624627

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them* Succeed. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264250246-en

OKM. (2021). *Finnish education in a nutshell*. Ministry of Education and Culture. https://okm.fi

Oria Segura, M. R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XX1*, 12, 151–180.

Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H., & Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence, 36*(3), 507-517. 10.1016/j.adolescence.2013.03.002

Schneider, B., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., & Domini, P. D. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships, 25*(2), 287-310. 10.1177/0265407507087960

SchOG §21b. *Schulorganisationsgesetz (SchOG), BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. I Nr. 138/2022*.

Skolverket. (2024). *Education in Sweden*. Swedish National Agency for Education. https://www.skolverket.se

Sveriges Riksdag. (2010). *Skollagen (2010:800)*. Parliament of Sweden. https://www.riksdagen.se

Sweden.se. (2024). *Upper secondary school (gymnasium)*. Swedish Institute. https://sweden.se

Symonds. J.E. & Galton, M. (2014): Moving to the next school at age 10–14 years: an international review of psychological development at school transition. *Review of Education, 2*(1), 1-27 https://doi.org/10.1002/rev3.3021

Symonds, J. E., & Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *Journal of Early Adolescence, 36*(1), 54–85. https://doi.org/10.1177/0272431614556348

Swedish Association of Independent Schools. (2023). *The independent school sector 2023*. Friskolornas Riksförbund. https://www.friskola.se/wp-content/uploads/2023/08/Fakta-om-friskolor_ENG-_sidor.pdf

Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers. Revista de Sociología,105*(2), 177-181. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2825

UNESCO (2024). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011 y actualizaciones 2024)*. Recuperado de https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/EDS-3-ISCED_SP_Final-WEB.pdf

Skolverket (Agencia Nacional de Educación de Suecia). Recuperado de https://www.skolverket.se/

Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. Annual Review of Sociology Sociology of Education, 36, 407–428. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538

Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. & Van den Brink; H.M. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review* 3, 43–56 . https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2

Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2011). *The Finnish National Core Curriculum: Structure and development.* Finnish National Board of Education. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf

Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior, 72*(1), 67–80. https:// doi. org/ 10. 1016/j. jvb.2007. 10. 003

Zajda, J. (2025). Globalisation and Competitiveness-Driven Education Reforms Affecting Students in Schools, en: G*lobalisation, Performance Culture and Students' Motivation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91155-2_1

La Transición de Primaria a Secundaria en España

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023). *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 104, de 2 de junio de 2023. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2010). *Orden 4183/2010, de 30 de julio, por la que se autoriza a tres colegios de Educación Infantil y Primaria a impartir la Educación Secundaria Obligatoria y se dan instrucciones para la aplicación de la normativa de organización y funcionamiento de los centros docentes*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 199, de 20 de agosto de 2010. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2010/08/20/BOCM-20100820-8.PDF

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2005). *Orden de 21 de septiembre de 2005, por la que se aprueba el Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar*. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 195, de 7 de octubre de 2005. https://www.educa.jcyl.es/dpleon/es/area-programas-educativos-p/atencion-diversidad-orientacion-convivencia/prevencion-control-absentismo-escolar/normativa.ficheros/352152-Resoluci%C3%B3n%20de%2028%20de%20septiembre%20de%202005%20-%20Plan%20de%20Prevenci%C3%B3n%20y%20Control%20del%20Absen%C2%ADtismo%20Escolar.pdf

Consejería de Educación de la Región de Murcia. (2010). *Resolución de la Dirección General de Centros, por la que se dictan instrucciones sobre la aplicación del Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 179, 5 de agosto de 2010. https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=39312&IDTIPO=247&RASTRO=c564$m4349

Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia. (2024). *Resolución de 26 de julio de 2024, de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación, Dirección General de Centros Educativos e Infraestructuras, Dirección General de Atención a la Diversidad y Dirección General de Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones de comienzo del curso 2024-2025 para los centros docentes que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=64251&IDTIPO=100&RASTRO=c1655$m

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. (2023). *Orden 20/2023, de 29 de junio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la implantación y el funcionamiento de los institutos escuela que integran enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria de la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 7515,

de 4 de julio de 2023. https://dogv.gva.es/datos/2023/07/04/pdf/2023_7515.pdf

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)

Decreto 1/2011, de 14 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Centros de Educación Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, núm. 8, 19 de enero de 2011. https://ias1.larioja.org/boletin/boletin/bor_mostrar_anuncio.jsp?referencia=885887-1-HTML-427748-X

Decreto 126/2004, de 18 de noviembre, por el que se regula la creación de los Centros de Educación Obligatoria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 229, de 26 de noviembre de 2004. https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=73774

Decreto 21/2009, de 3 de febrero, por el que se establecen los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 31, de 17 de febrero de 2009. https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2009/02/0900731a.pdf

Decreto 34/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la creación de los Centros de Educación Obligatoria. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 46, de 6 de marzo de 2002. https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/educacion-universitaria-1e800/centros-docentes-universitarios/decreto-34-2002-28-febrero-regula-creacion-centros-educacio

Decreto 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 170, de 23 de julio de 2001. https://sede.asturias.es/ast/bopa-disposiciones?p_p_id=pa_sede_bopa_web_portlet_SedeBopaDispositionWeb&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_pa_sede_bopa_web_portlet_SedeBopaDispositionWeb_mvcRenderCommandName=%2Fdisposition%2Fdetail&p_r_p_dispositionText=seis&p_r_p_dispositionReference=2001-1723001&p_r_p_disposition-Date=23%2F07%2F2001&_pa_sede_bopa_web_portlet_SedeBopaDispositionWeb_isTextDateSearch=false

Decreto 93/1999, de 25 de mayo, por el que se regula la creación de los centros de educación obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias y se aprueba su régimen jurídico. Boletín Oficial de Canarias, núm. 78, de 16 de junio de 1999. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/1999/078/003.html

Decreto Foral 69/1995, de 13 de marzo, por el que se dictan normas para reordenar la red de centros de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 34, de 7 de abril de 1995. https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57690/DF_69_1995_y_150_1996.pdf/4bf31ad7-9b37-48fb-a623-79e9caef2c13

Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Granada. (2019). *De Primaria a Secundaria 2.0: Actuaciones relacionadas con el tránsito entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria*. https://equipotecnicoorientacigranada.files.wordpress.com/2019/06/de-primaria-a-secundaria-2.0.pdf

Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. (2023). *Resolución por la que se autoriza la implementación y el desarrollo del Programa esTEla durante el curso 2023-2024, y se establecen los requisitos de solicitud para la continuidad o participación y el procedimiento de selección en los centros educativos de Canarias*. Gobierno de Canarias. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/procedimientos/project/estela-23-24/

Generalitat Valenciana. (2011). *Orden 46/2011, de 8 de junio, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana* [2011/7216] [Derogada]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 6550, 23 de junio de 2011. *https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2011/06/08/46/dof/spa/html*

Grande Rodríguez, M. (2013). La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. Historia De La Educación, 16, 373–386. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10545

Junta de Andalucía. (2010). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 139, de 16 de julio de 2010*. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf

Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears. Boletín Oficial de las Illes Balears, núm. 38, de 17 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es-ib/l/2022/03/08

Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5422, de 16 de julio de 2009, páginas 60909 a 60970. Boletín Oficial del Estado, núm. 189, de 6 de agosto de 2009. https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). Gaceta de Madrid, núm. 221, de 10 de septiembre de 1857. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

Marqués, S. (2018). *Centros integrados. Cuando la pública imita la concertada*. El diario de la educa-

ción, 8 de mayo de 2018. https://eldiariodelaeducacion.com/2018/05/08/centros-integrados-cuando-la-publica-imita-a-la-concertada/

Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). La educación en España. Bases para una política educativa [Libro blanco]. Secretaría general Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden ECD/1082/2018, de 24 de mayo, por la que se regulan las condiciones de organización y funcionamiento de los Centros Públicos Integrados de educación básica y segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón a partir del curso 2018/2019. https://educa.aragon.es/documents/20126/868873/NORMATIVA+CPI-+EQUIPO+DE+ORIENTACION.pdf/2d6483db-c305-36cd-bf29-e7f62fdcdd62?t=1593156023143

Puelles Benítez, M. (2004). Política y Educación en la España Contemporánea. UNED.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 21, de 24 de enero de 1996. https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/01/26/83

Xunta de Galicia. (1999). *Decreto 7/1999, de 7 de enero, por el que se implantan y regulan los centros públicos integrados de enseñanzas no universitarias*. Diario Oficial de Galicia, núm. 14, de 23 de enero de 1999. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1999/19990126/Anuncio28B6_es.html

CEIPSO: Los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid

Ávila Francés, Mercedes; López Fernández, Sandra; Sánchez Pérez, María del Carmen y Paños Martínez, Leticia (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. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, *9*, 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Bueno-Baquero, A., Del Olmo-Muñoz, J., González-Calero, J.A. *et al.* Boosting Digital Competence: Impact of an Educational Program on Primary-to-Secondary Transitioning Students from a Gender Perspe tive. *TechTrends* (2025).

https://doi.org/10.1007/s11528-025-01107-8

Creswell, J. (2013). Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study. *DBER Speaker Series*. https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48 http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864

López Gil, M., Amores Fernández F. J., & Vázquez Recio R. M. (2022). El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 657-666. https://doi.org/10.5209/rced.76477

McIntosh, M. J., y Morse, J. M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research,* 2,2333393615597674. https://doi.org/10.1177/2333393615597674

Sánchez Fontalvo, I. M., González Monroy, L. A., & Esmeral Ariza, S. J. (2020). Metodologias cualitativas en la investigación educativa.

Scavino, C. N. (2023). Continuidades y discontinuidades en las trayectorias escolares: una mirada desde la transición primaria-secundaria a partir de la evaluación de los aprendizajes en el área de Matemática. *Praxis Educativa*, 27(1), 14. https://bit.ly/44Zm4QR

Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition, *Early Child Development and Care*, 185:4, 658 – 678. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872

Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

© Fundación Aprendiendo a Ser y Fundación Europea. Sociedad y Educación
© Investigadores