



Situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria en dos instituciones educativas del Valle de Aburrá

Erika Gómez Gómez

Erika Nayive Orozco Orrego

Magister en Estudios en Infancias

Andrés Klaus Runge, PostDoctor (PostDoc)

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancia

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Gómez Gómez & Orozco Orrego, 2024)
Referencia	Gómez Gómez, E. & Orozco Orrego, E. (2024). <i>Situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria en dos instituciones educativas del valle de Aburrá</i> . Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte VI.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Cespedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios, por su amor y misericordia, quien nos fortalece cada día de nuestras vidas para crecer y creer de manera perseverante en nuestros proyectos de vida que avanzan de su mano y voluntad para la culminación de nuestra maestría.

A nuestras hijas, quiénes de manera silenciosa pero atenta, nos apoyaron y creyeron en nosotras como ejemplo de perseverancia. Gracias por su compañía y ayuda desinteresada con todo aquello en lo que por nuestras ocupaciones académicas no pudimos apoyarlas.

A nuestros esposos, por la bendición de tenerlos como compañeros de vida, por estar en los momentos más importantes de nuestras vidas, por su amor incondicional, respeto, complicidad, por creer en nosotras y sobre todo por su perseverancia y paciencia en momentos académicos en que poco o nada pudimos estar allí para hablar, escuchar o abrazar, pero que, desde el silencio de nuestra ocupación de estudiantes, sentíamos su presencia amorosa y solidaria para darnos ánimos en todo momento.

Agradecimientos

A nuestro asesor, por su confianza y respaldo en este camino académico que nos permitió crecer, aprender y creer en nosotras como docentes y estudiantes.

A la compañera de maestría y trabajo de grado, por su paciencia, solidaridad, confianza y serenidad en todo momento, por los aciertos y los desaciertos, por las palabras y los silencios, por la compañía, por todo lo que con su presencia en la vida de cada una nos ayudó a crecer y fortalecernos cada día.

A nuestros padres, que desde cada oración y buenos deseos nos apoyaron y creyeron en nosotras.

A nuestra Alma Mater UdeA, por ser ese lugar de inspiración, superación y aprendizaje para continuar y fortalecer el camino académico para alcanzar nuestros sueños desde el pregrado y ahora en nuestra maestría.

A nuestras compañeras de trabajo, quienes de muchas formas se hicieron presente en nuestro camino académico y laboral como el apoyo a todo aquello que se volvía intolerable e imposible por la carga académica y laboral que teníamos.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
1 Planteamiento del problema.....	11
1.1 Antecedentes	15
1.1.1 Líneas de acción para mejorar los tránsitos escolares	17
1.1.2 La percepción del niño, la niña y el docente en las transiciones escolares.....	19
1.1.3 Los procesos y experiencias que acontecen durante la transición escolar.....	21
2 Justificación	24
3.Objetivos	25
3.1 Objetivo general.....	25
3.2 Objetivos específicos	25
4 Problema de investigación.....	26
5 Marco teórico.....	27
5.1 Transiciones escolares	27
5.2 Situaciones sociales	29
5.3 Infancia	31
5.4 Alumno y escuela.....	33
6. Metodología	37
6.1 Presupuestos metodológicos	37
6.1.1 Tipo de Diseño	37

SITUACIONES SOCIALES MARCANTES EN EL TRÁNSITO ESCOLAR DE 5° DE PRIMARIA A 6° DE SECUNDARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DE ABURRÁ

	5
6.1.2 Unidad de análisis y de observación	37
6.1.3 Paradigma de investigación	37
6.1.4 Enfoque de la investigación.....	38
6.2. Procedimientos, métodos y técnicas para la generación de datos.....	39
6.2.1 Observación participante	39
6.2.2. Diario de campo.....	40
6.2.3 Entrevistas episódicas.....	40
6.2.4 Grupos focales	41
6.2.5 Fotografías	41
6.3 Procedimientos y técnicas para la valoración (análisis e interpretación) de datos .	41
7. Resultados	44
8 Discusión.....	105
9 Conclusiones	108
10 Recomendaciones	110
10.1 Recomendaciones para los docentes:	110
10.2. Recomendaciones para las instituciones educativas:	110
Referencias.....	113
Anexos	118

Lista de figuras

Figura 1 *Categorías de análisis de las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de primaria a secundaria*

Figura 2 Niveles del sistema educativo en Colombia

Figura 3 Cantidad y tipos de antecedentes investigativos encontrados

Figura 4 Principales tendencias en la investigación sobre las transiciones escolares

Siglas, acrónimos y abreviaturas

E	Estudiante
GF	Grupo Focal
IE	Institución Educativa
PAE	Plan de Alimentación Escolar
PhD	Philosophiae Doctor
PostDoc	PostDoctor
T	Texto
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

La presente investigación se enfocó en identificar, caracterizar y analizar las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria en dos instituciones educativas del valle de Aburrá, una de ellas adscrita a la secretaría de educación de Itagüí, y la otra, a la secretaría de educación de Medellín (Antioquia), con el objetivo de reconstruirlas interpretativamente, en una población de estudiantes de dos grupos de ambas instituciones, con edades que oscilaban entre los 10 y 13 años en su momento, sin el ánimo de hacer un estudio comparativo. Esto se logró desde la perspectiva de Gimeno (1997) sobre las transiciones, de Goffman (sf) y de Runge (2023) sobre las situaciones sociales y de otras investigaciones y artículos que permitieron entender cómo se han trabajado estas temáticas en distintos lugares. El tipo de diseño fue cualitativo, con un paradigma hermenéutico-interpretativo que permitió comprender e interpretar el fenómeno de las transiciones escolares, y el abordaje se basó en el enfoque de etnografía focalizada por haberse centrado en el estudio de las experiencias compartidas de las situaciones sociales marcantes en el aula de clase, para lo cual, se usaron procedimientos, métodos y técnicas para la generación de datos como: la observación participante, focalizada y sistemática, el diario de campo, las entrevistas episódicas, los grupos focales y las fotografías.

A partir de esta investigación se concluyó que, las transiciones escolares generan unas formas de relacionarse y de manifestarse particularmente, que trascienden muchas veces a ser situaciones sociales marcantes, ya que se dan en espacios específicos como el colegio, en unos tiempos delimitados, con objetos, actividades, eventos y actores determinados, lo cual genera sentimientos, gustos y malestares que configuran ese cambio.

Palabras clave: transiciones escolares, transiciones de grado 5° de primaria a 6° de secundaria, situaciones sociales marcantes, interacción social, cambios físicos, psicológicos, y de comportamiento, transformación del juego.

Abstract

The present research focused on identifying, characterizing and analyzing the social situations that mark the school transition from 5th grade of primary school to 6th grade of secondary school in two educational institutions in the Aburrá Valley, one of them attached to the Itagüí Education Secretariat, and the other, to the Ministry of Education of Medellín (Antioquia), with the objective of reconstructing them interpretively, in a population of students from two groups from both institutions, with ages ranging between 10 and 13 years at the time, without the spirit of doing a comparative study. This was achieved from the perspective of Gimeno (1997) on transitions, Goffman (sf) and Runge (2023) on social situations and other research and articles that allowed us to understand how these themes have been worked on in different places. The type of design was qualitative, with a hermeneutical-interpretive paradigm that allowed us to understand and interpret the phenomenon of school transitions, and the approach was based on the focused ethnography approach because it focused on the study of the shared experiences of social situations. markers in the classroom, for which procedures, methods and techniques were used to generate data such as: focused and systematic participant observation, field diaries, episodic interviews, focus groups and photographs.

From this research, it was concluded that school transitions generate particular ways of relating and expressing themselves, which often transcend into being significant social situations, since they occur in specific spaces such as school, in delimited times, with objects, activities, events and specific actors, which generates feelings, tastes and discomforts that shape that change.

Keywords: school transitions, transitions from 5th grade of primary school to 6th grade of secondary school, significant social situations, social interaction, physical, psychological, and behavioral changes, game transformation.

Introducción

La presente investigación se refiere al tema de las transiciones escolares de 5° de primaria a 6° de secundaria, entendiendo las transiciones como los cambios que experimentan las personas a lo largo de la vida en distintos momentos, los cuales traen consigo asuntos que persisten o que son intermitentes, y se dan en contextos de interacción social. En el ámbito escolar, se dan cambios de diferente naturaleza como la transición de un grado a otro, que generan unas formas de relacionarse y de manifestarse, ya que comprenden: espacios, tiempos, objetos, actividades, eventos, actores, sentimientos, entre otros, que configuran ese cambio y trascienden muchas veces a ser situaciones sociales marcantes, entendiendo estas como las circunstancias, interacciones y experiencias entre la comunidad de individuos presentes en grupos específicos.

En el desarrollo de la investigación y previo a ello por la experiencia de las investigadoras en el ejercicio docente, se encontró que muchos estudiantes manifiestan actitudes diferentes y marcantes en el paso de grados, especialmente en los que representaban cambios más significativos como el de 5° de primaria a 6° de secundaria, surgiendo la pregunta ¿Qué situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria se presentan en dos grupos de dos instituciones educativas del valle de Aburrá?, y para entenderlo, se planteó como objetivo general: Reconstruir interpretativamente las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de dos grupos 6° de dos instituciones educativas del valle de Aburrá, y unos específicos enfocados en: identificar, caracterizar y analizar las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar entre los grados mencionados.

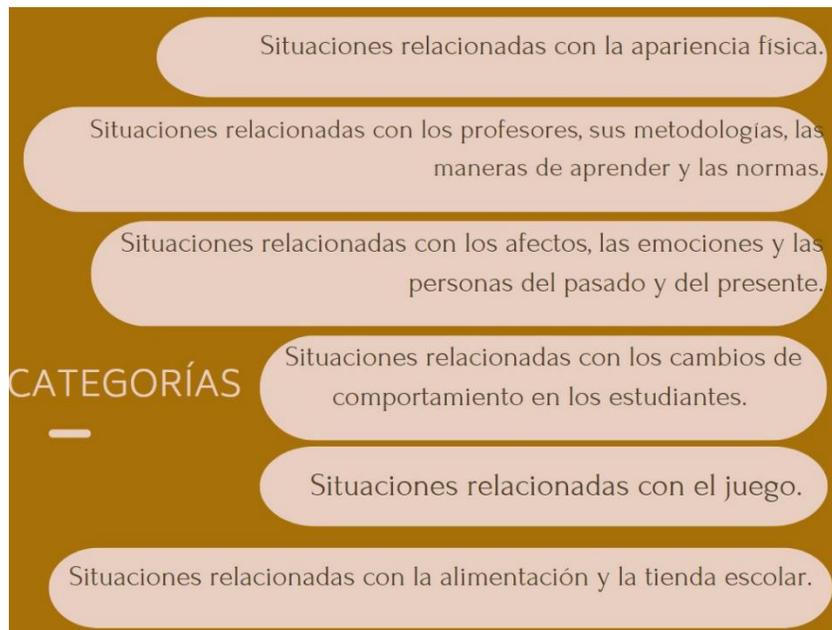
Durante la búsqueda de antecedentes sobre este tema, se encontró que a nivel local y nacional poco se han estudiado las transiciones escolares a secundaria, en el ámbito internacional lo han hecho pero enfocados en hablar de lo que pasa en el paso de un grado a otro, más no en reconstruir interpretativamente las situaciones sociales que emergen del tránsito escolar, y se identificó que en las instituciones educativas donde se desarrolló el proceso de investigación, así como en la mayoría de instituciones de la ciudad de Medellín, actualmente no se llevan a cabo procesos de tránsito intencionado entre los grados mencionados pese a que se tiene conocimiento de los efectos que ello genera entre los actores implicados, lo cual ameritó ser trabajado y analizado para dar luces desde el punto de vista social y práctico.

Los datos se obtuvieron principalmente, mediante instrumentos como: la observación en la cotidianidad de las aulas, los apuntes en el diario de campo y la ejecución de 4 grupos focales

durante el año 2023, que permitieron organizar la información en 6 categorías de análisis, las cuales recogen aspectos que se relacionan entre sí de la siguiente manera:

Figura 1.

Categorías de análisis de las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de primaria a secundaria



Nota: esta figura muestra las 6 categorías de análisis construidas en la investigación

Las categorías se nutrieron con algunos aportes teóricos sobre las transiciones escolares, pero teniendo en cuenta que son escasos los estudios acerca de ellas y su relación con las situaciones sociales identificadas, este trabajo ofrece información importante al respecto, haciendo aportes específicos a lo que es ese proceso de transición que tiene aspectos peculiares, que además de lo social y lo cultural implica lo psicológico en el paso de la infancia a la pre adolescencia, lo cual quiere decir que además de estar ligado a asuntos de tipo escolar, también están ligados a asuntos de tipo personal, relacional, afectivo, y resulta crucial en un sentido amplio, ya que allí está inmersa la construcción de la identidad, el desarrollo de la personalidad, el establecimiento de relaciones con otros, y marca un punto de partida para futuras investigaciones.

1 Planteamiento del problema

Finalizar un año escolar, comenzar otro, pasar de un grado a otro, entre otros, son cuestiones que vivimos los individuos como transiciones en la vida y en la etapa escolar. Etimológicamente, “la palabra transición significa cambio en el ser o estar, cambio de un estado a otro, de una situación inicial a otra” (Real Academia Española, 1984). En este sentido, las transiciones escolares son un asunto fundamental en la vida de las personas, que traen consigo cambios significativos para los seres humanos.

De la mano de ello, Fernández y Rodríguez (2018) refieren que “Dichas transiciones representan un sinfín de experiencias, recuerdos y situaciones definitivas en los esfuerzos por integrarse a un nuevo grupo, en un nuevo ambiente, trascender en momentos críticos, experimentar cambios y, más aún, tener la capacidad de generarlos” (p.68). Por lo tanto, las diferentes transiciones que los seres humanos, en este caso los niños y las niñas puedan vivir no solo en el contexto escolar sino en la cotidianidad que trae consigo continuidades y cambios, pueden representar sensaciones positivas o negativas y simbolizar grandes o medianos retos para sí mismos, cuyo afrontamiento depende de cada situación y de los recursos individuales de cada persona, principalmente.

Gimeno (1997) argumenta que “...desde el punto de vista de los sujetos, el significado que pueden tener los pasos entre ambientes depende de las circunstancias de cada sujeto. Si tienen de por sí un carácter polivalente y hasta ambivalente e impreciso, su trascendencia es singular para cada estudiante que las experimenta” (p. 21), dado que las personas no respondemos de la misma manera, así las situaciones sean iguales para un grupo de sujetos expuestos a ellas, y a su vez, contribuye a formar a los individuos, a que establezcan relaciones, a que se vayan constituyendo como personas con criterios propios, entre otros aspectos. De ahí la importancia de iniciar esta investigación que busca reconstruir interpretativamente las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar en dos grupos de 6° de dos instituciones educativas del valle de Aburrá, con niños y niñas en edades entre los 11 y 13 años, entendiendo las situaciones sociales como las circunstancias que se generan entre los grupos de personas que se interrelacionan, y marcantes, en el sentido de ser sobresalientes y distintivas de otras, ya que identificar, caracterizar y analizar dichas situaciones de transición que serán nuestros objetivos, tienen aspectos peculiares que además de lo social y lo cultural, están implicando lo psicológico en el paso de la infancia a la pre

adolescencia, lo cual quiere decir que además de estar ligado a asuntos de tipo escolar, también están ligados a asuntos de tipo personal, relacional, afectivo, es decir, esa experiencia de transición a esas edades y en esos momentos resulta crucial en un sentido amplio, ya que allí está inmersa la construcción de la identidad, el desarrollo de la personalidad, el establecimiento de relaciones con otros.

Como lo expresan Vogler et al., (2008), en su investigación sobre las transiciones en la primera infancia:

Una definición genérica sería que las transiciones son eventos y/o procesos clave que ocurren en períodos específicos o puntos de inflexión durante el curso de la vida. Generalmente están vinculados a cambios en la apariencia, actividad, estatus, roles y relaciones de una persona, así como a cambios asociados en el uso del espacio físico y social, y/o cambios en el contacto con creencias, discursos y prácticas culturales, especialmente cuando están vinculados a cambios de entorno y en algunos casos de lengua dominante. (p. 1)

Se puede apreciar que las transiciones se constituyen en un asunto fundamental para ser estudiado, además porque nuestra experiencia como maestras de educación primaria nos ha permitido identificar una serie de cambios de comportamiento, de actitud en muchos niños y niñas, entre otros, cuando pasan de un grado a otro, especialmente en el paso de 5° de primaria a 6° de secundaria, lo cual nos permitió encontrar en el camino inicial de nuestro proyecto que esto tiene que ver con las transiciones escolares, las cuales se pueden apreciar en las situaciones sociales, que en unos casos son más marcadas que en otros y son sinónimo de que allí suceden una serie de hechos individuales y grupales. Adicionalmente, nuestro tema de interés se afianzó por los continuos acercamientos de los estudiantes que han pasado por grupos a nuestro cargo y que actualmente se encuentran en niveles escolares más avanzados, para manifestarnos el deseo de volver a “estar con nosotras” o pertenecer nuevamente a nuestro grupo “porque con nosotras es mejor” o “se pasa más bueno”.

Para entender mejor las transiciones, encontramos que hay teorías que las clasifican. Desde la perspectiva de Kagan y Neuman, como se citó en Vogler et al., (2008)

En la práctica, los conceptos de transición se utilizan a menudo de maneras mucho más diferenciadas y específicas, por ejemplo, en términos de "pasajes" verticales y horizontales. [...] Las transiciones verticales pueden ser concebidas como cambios clave de un estado o

condición a otro, frecuentemente unidos a desplazamientos “hacia arriba” (p. ej., del jardín de infancia a la escuela primaria; de ésta a la secundaria, etc.). (p. 2)

Para complementar lo anterior, se puede decir que esta clasificación de las transiciones está vinculada a eventos que no se repiten de manera regular y a movimientos que los individuos experimentan en el paso de un lugar a otro, bien sean en lo que respecta a espacios, grados, tiempos, entre otros, de forma más abrupta.

Estos mismos autores hablan de la otra clasificación de las transiciones denominada “horizontales”, las cuales, según ellos,

Son menos distintivas que las verticales y suceden a lo largo de la existencia cotidiana. Tienen que ver con los movimientos que el niño (o cualquier ser humano) efectúa de manera rutinaria entre varias esferas o dominios de su vida (p. ej., los traslados cotidianos del hogar a la escuela o de un ambiente de cuidado a otro). Estas transiciones estructuran el desplazamiento de los niños a través del tiempo y del espacio, y dentro y fuera de las instituciones que ejercen impacto en su bienestar. (Kagan y Neuman, p. 3)

Desde esta manera, se puede entender que las transiciones escolares pueden darse de forma vertical y horizontal en el tránsito que se da por ejemplo, entre dos instituciones o sedes (si se cambia de entorno físico) o entre los docentes que dejan un grado y el que acompañará el nuevo grado y los cambios que se viven al interior del nuevo grado en el que se encuentra con relación a los nuevos momentos, aprendizajes, expectativas y vivencias que traen mayor nivel de complejidad que los niños y niñas no han vivido. Estos movimientos verticales y horizontales son representados respectivamente por las nociones de “ritos de paso” (por ejemplo, el primer día de escuela) y “cruces de fronteras” (por ejemplo, los desplazamientos cotidianos entre el hogar y la escuela). (Vogler et al., 2008, p. 17).

Otros teóricos del tema son Pietarinen et al., (2010), que definen: las transiciones verticales como:

Los cambios normativos encontrados, por ejemplo, al pasar de los grados inferiores a los superiores o, en un sentido más abstracto, al avanzar en el aprendizaje y la construcción del conocimiento, desafían la capacidad de participación de los alumnos en las prácticas escolares. Estos cambios a menudo son anticipados e identificados con éxito por los profesionales de la educación [... y los cambios horizontales como] los cambios o

fricciones menos evidentes en el entorno social actual de los alumnos que los desafían a reconsiderar su papel como estudiantes y miembros de la comunidad escolar. (p.232)

En cuanto el proceso de transición escolar de 5° a 6° a continuación se presenta la siguiente imagen sobre el sistema de educación en Colombia:

Figura 2

Niveles del sistema educativo en Colombia



Nota: esta imagen muestra los niveles en que está conformado el sistema educativo en Colombia de forma resumida

Como lo muestra la imagen anterior y referenciado del ministerio de educación nacional que a su vez cita la ley 115, artículo 11, el sistema educativo de Colombia está conformado por varios niveles: educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria), educación media y educación superior. Como el mismo ministerio lo indica, la educación inicial tiene como propósito favorecer mediante acciones intencionadas, el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años. Por su parte, la educación básica primaria es la que tiene que ver con el ciclo de los cinco (5) primeros grados de la educación básica, la educación secundaria con el ciclo de los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica, la media con una duración de dos (2) grados, y la formal, que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su artículo 36, “es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir

conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de esta Ley.” (2017, párrafo 1)

Los niveles mencionados implican cambios y permiten identificar las transiciones, por ejemplo, en el paso de la educación preescolar a educación primaria. Para los fines de nuestro proyecto nos vamos a enfocar en las situaciones sociales marcantes de transición en el paso del nivel de educación primaria a educación secundaria.

Adicionalmente encontramos que en ambas instituciones educativas donde se desarrolló el proceso de investigación, no se llevan a cabo procesos de tránsito intencionado en el grado mencionado, tampoco se han estudiado las situaciones sociales escolares marcantes que ello genera ni las distintas respuestas entre los actores implicados, lo cual nos permitió ser trabajado y analizado para dar luces desde el punto de vista social y práctico y una serie de recomendaciones para pensar estos procesos en las instituciones educativas en el valle de Aburrá.

De allí surge entonces la pregunta: ¿Qué situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria se presentan en dos grupos de dos instituciones educativas del valle de Aburrá?

1.1 Antecedentes

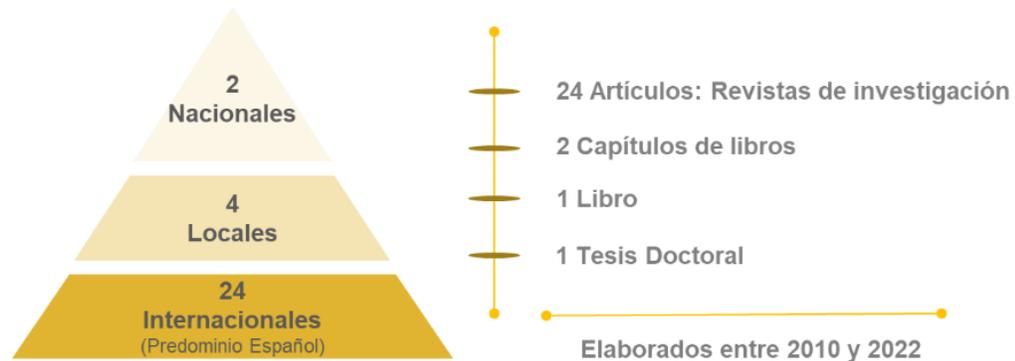
Iniciar el recorrido teórico para entender el concepto de transiciones y todo lo que alrededor de este acontece, como, por ejemplo, el interés de esta investigación sobre las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria en dos instituciones educativas del valle de Aburrá, requirió de un proceso de búsqueda, exploración y análisis de diferentes estudios que se han realizado sobre el tema a nivel local, nacional e internacional.

Este estado del arte es un ejercicio escritural, producto de la revisión documental y bibliográfica de más de 30 referencias en torno a las transiciones escolares a través del rastreo de información en repositorios como el de la Universidad de Antioquia y el repositorio Institucional FaHCE-UNLP, de páginas como el Observatorio de la Infancia en Andalucía, y de buscadores como: Google académico, Dialnet Y ReserchGates, teniendo como criterio de búsqueda las palabras claves: tránsito exitoso, transiciones armoniosas, transición educativa, transiciones de primaria a secundaria, transiciones de preescolar a primaria, la voz del niño y de los maestros en las transiciones escolares, los cuales permitieron obtener una serie de referentes conceptuales e

investigativos que posibilitan comprender las transiciones desde distintos puntos de vista. En el siguiente cuadro se puede observar lo hallado:

Figura 3

Cantidad y tipos de antecedentes investigativos encontrados



Nota: esta imagen muestra la cantidad de investigaciones encontradas con relación a las transiciones escolares

Cabe anotar que, tres de esos referentes encontrados distan del propósito de la investigación, dado que se enfocan en las trayectorias escolares y su influencia en los recorridos escolares, por lo que no se incluyen en este estado del arte.

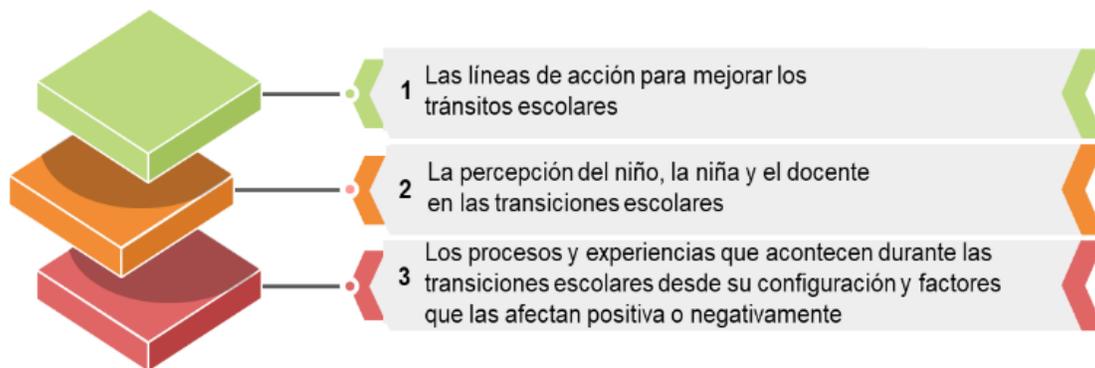
Los enfoques metodológicos utilizados fueron: el cuantitativo, para el caso de una de las investigaciones internacionales denominada: Transferencia y transiciones en años Intermedios de Escolaridad (7-14): Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje, y el cualitativo, para los otros trabajos entre los que están: Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen, A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions, y Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia, con principios para la mayoría de ellos tales como: la investigación acción participación (IAP), de tipo documental, mixta en paralelo, el estudio de caso, los grupos de discusión y entrevistas, y la teoría fundada. Con respecto a los enfoques de investigación empleados en ellas, se enmarcan en los siguientes: para dos investigaciones internacionales, en el positivista y el etnográfico. Este último en el trabajo llamado: El paso del preescolar a la primaria indígena: aspectos etnográficos sobre la transición escolar y

migratoria en la frontera norte; para los demás, en la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica, lo hermenéutico-interpretativo para el caso de “Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia”, la crítica de la acción social, el empírico-analítico, y el estudio longitudinal, el cual se ve en la investigación titulada: A four-stage longitudinal study exploring pupils’ experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions.

Además, se identificó que las tendencias en la forma de abordar dicha temática aluden a tres aspectos que se nombran a continuación en el gráfico y sobre los que se alude posteriormente.

Figura 4

Principales tendencias en la investigación sobre las transiciones escolares



Nota: esta imagen evidencia las tres principales tendencias identificadas durante el proceso de rastreo de antecedentes

1.1.1 Líneas de acción para mejorar los tránsitos escolares

En el rastreo hecho, se encontró que existe una inclinación orientada hacia aspectos de tipo normativo, donde la mayoría de las veces se trata de escritos que tienen un carácter de recomendaciones para decirle a las personas cómo pueden organizar los tránsitos.

En este sentido, Álvarez y Rodríguez (2018), aducen que en las transiciones educativas se deben llevar a cabo una serie de acciones educativas en tres momentos: antes, durante, y después, que posibiliten que los niños y las niñas adquieran habilidades para hacer frente a ese cambio. Así mismo, plantean la necesidad de que haya articulación entre instituciones, la de entrega y de recepción, y con los padres de familia, en pro de que no se generen procesos fragmentados. A su

vez Monarca (2014), define unas líneas de acción para implementar en tres momentos necesarios para “mejorar” el proceso de transición de primaria a secundaria así: un momento inicial cuando comienzan el nuevo curso de la secundaria, un segundo momento cuando finalizan el primer trimestre el año escolar y el tercer momento con relación a la evolución y finalización de año escolar.

De otro lado, Sierra y Parrilla (2019), analizan el beneficio de la construcción colaborativa de un plan de apoyo a la transición, demostrando que diseñado y adaptado al contexto y características de la población, favorece los procesos en torno al diálogo, los aprendizajes, las experiencias de los participantes a través de la coordinación curricular, la coordinación metodológica y la coordinación de la orientación escolar, a lo que se asemeja la investigación de Azorín (2019), en la que expresa que para adaptarse al sistema educativo deben tenderse puentes y canales que permitan eliminar barreras entre un mundo y otro, trabajando de forma conjunta, lo que se traduce en un beneficio para el alumnado y su vivencia del cambio de etapa como un proceso ordenado, coherente, secuenciado, coordinado, planificado, de carácter progresivo y asentado sobre el principio de continuidad.

En concordancia con las ventajas de realizar acciones que mejoran la transición, Cabrera (2021), habla de diseñar operaciones que mejoran el proceso de cambio de primaria a secundaria, favoreciendo directamente a las familias y los estudiantes y de esta manera garantizar su bienestar. De la mano de esto, Saiz y Gallardo (2019) se centran en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como acciones para optimizar este cambio, destacando el papel que cumplen en este proceso, ya que las ven como un medio que facilita la comunicación e intervención entre centros, familias y estudiantes.

De un lado más académico está la investigación de Monsalve et al., (2021), en la que se indaga por los modelos de acompañamiento más pertinentes para fortalecer el tránsito de primaria a secundaria y garantizar la disminución en el porcentaje de estudiantes con pérdida académica y problemas comportamentales, para favorecer nuevas competencias académicas y sociales.

También, hay otras perspectivas que apuntan al impacto de las transiciones. Galton et al., (2003), consideran que las transiciones escolares son un proceso que requiere ser atendido para evitar la ansiedad y el efecto negativo en las familias y estudiantes que las viven, y nombran los factores que afectan las transiciones, las estrategias específicas que ayudan a mantener el progreso de los alumnos y su coherencia con las intervenciones que tienen las escuelas primarias para

sostener el avance de los alumnos durante los años intermedios de la educación primaria, la cantidad de actividades previas y posteriores a la transferencia, el tiempo y los recursos invertidos en actividades posteriores a la transferencia diseñadas para mantener la emoción del aprendizaje, las dimensiones sociales y académicas de las transiciones dentro de la escuela, incluidas: la mayor responsabilidad y eventos de inducción para los años intermedios que brindan a los alumnos una orientación positiva para el próximo año y una comprensión más segura de lo que serán sus exigencias académicas.

Por otra parte, Pietarinen et al., (2010) también clasifican los hallazgos en las percepciones relacionadas con los profesionales, la escuela, las familias y los niños en cuanto al tamaño de las escuelas, los vínculos, las expectativas para pasar de un grado a otro, y establecen que la forma en que los alumnos afrontan estas transiciones puede tener un impacto significativo en su vida cotidiana y en su futuro. Monarca et al., (2012) realizaron un estudio orientado a identificar los factores que condicionan el éxito o fracaso de los estudiantes en el primer año de la enseñanza secundaria obligatoria y a revisar la realidad de los estudiantes a partir de sus vivencias, experiencias e ideas en torno a la transición entre la educación primaria y la secundaria. Dicha investigación analizó dos variables que son: a. La estructura de tareas académicas (manera de enseñar, seguimiento, técnicas y hábitos, ayuda a padres, comprender explicaciones, etc.); b. La estructura social de participación (relación profesor, relación compañeros, la disciplina, clima clase, etc.)

1.1.2 La percepción del niño, la niña y el docente en las transiciones escolares

También hay una línea fuerte en lo que revisamos de los estados del arte, donde las investigaciones trabajan más lo que perciben los actores en esos procesos de transición. Al respecto, Castro et al., (2015), consideran que tener en cuenta la voz y la participación de los niños y las niñas en las transiciones escolares, permite tener una visión más amplia de cómo se deben planear y ejecutar, para que no se centre sólo en lo que los adultos consideren, además, porque ayuda al desarrollo de la cultura de la participación, la escucha y el diálogo desde temprana edad. De la mano de ello, Sierra (2018), plantea la necesidad de indagar en el cambio y en la adaptación educativa desde la perspectiva de los protagonistas, para mostrar la importancia de la propuesta de otros investigadores de estudiar el cambio educativo desde una posición centrada en el análisis que los adultos hacen del fenómeno y propender por una orientación más democrática y participativa.

Por otro lado, Ávila et al., (2022), reconocen la voz del docente para tener en cuenta lo que acontece desde la experiencia en las transiciones de primaria a secundaria, dejando como resultado que hay factores que facilitan y dificultan los procesos. Entre los primeros, que mencionan como los que contribuyen al “buen ambiente” están:

- Relaciones de confianza entre alumnado y profesorado.
- Comunicación alumnado-familia-profesorado.
- Cercanía del equipo directivo.
- Tener hermanos, familiares cercanos o amistades en el centro.
- Actividades que favorezcan la interacción, tanto entre alumnado del mismo

grupo como entre distintos grupos y cursos.

Con relación a los segundos, encuentran que las dificultades apuntan a:

- Quienes están solos, no tienen y no hacen amigos.
- Los que tienen malos resultados académicos.
- Aquellos que no están acostumbrados a un ritmo de trabajo diario, no tienen adquiridos hábitos de trabajo y no saben planificarse.
- Alumnado con una orientación sexual no hegemónica, de carácter introvertido, con sobreprotección, más infantiles o inmaduros.

De forma semejante, Rodríguez (2019), señala que hay unos factores que afectan en este cambio de etapa educativa como son: la motivación y las expectativas positivas hacia el aprendizaje escolar desde la propia valía, desde los docentes y la familia, que les permite mantener un buen rendimiento académico dado que aumenta la capacidad para abordar las exigencias escolares, lo que puede estar asociado al futuro de la trayectoria académica. Otro aspecto importante son las relaciones sociales con respecto al rendimiento, pues al tener relaciones positivas entre pares, van a disminuir la ansiedad por la sensación de apoyo. De igual manera, el buen sentido del humor, la comunicación asertiva y la estructuración de los contenidos por parte de los docentes, son factores que inciden en el proceso de tránsito.

Otra investigación que tiene en cuenta la participación de la comunidad educativa implicada en los procesos de transición, es la de Castro et al., (2019), quienes analizaron la relación entre el tránsito de la educación inicial a la básica primaria desde la incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas en la voz de los docentes, encontraron que éstos últimos tienen un papel fundamental siendo los que motiven y generen estrategias que favorezcan la

interacción con el entorno, para que se generen en los alumnos cuestionamientos, la construcción de hipótesis, la curiosidad, y de esta manera potenciar su pensamiento creativo, dejando ver que más que nombrar aquello que posibilita o dificulta el tránsito, resaltan su papel fundamental para dicho proceso, dado que éste, sin un adecuado procedimiento, afecta los procesos de pensamientos de los estudiantes, logrando disminuir la capacidad de expresión, de adaptación, la autonomía, la confianza, entre otras habilidades necesarias para el desenvolvimiento de los niños y las niñas en el ámbito escolar.

De manera similar, pero a la luz de la problemática del fracaso escolar, Calvo y Manteca (2016) aportaron luz sobre cómo lograr escuelas que busquen el éxito para todo el alumnado y sobre el desempeño de la tarea educativa con eficacia. Para ello acudieron a la voz de los jóvenes inmersos en la realidad educativa, quienes arrojaron como resultados cinco factores que funcionan como barreras y ayudas durante el cambio de etapa: las normas, relaciones, metodología de aula, evaluación y acción tutorial, en cada uno de los cuales, hay visiones positivas y negativas porque lo comparan con lo experimentado en la etapa escolar primaria, y se hacen algunas sugerencias de cómo se pueden mejorar.

1.1.3 Los procesos y experiencias que acontecen durante la transición escolar

Otra línea fuerte que es la que se acercó al propósito de la investigación, es la que está referida a las experiencias que se viven durante las transiciones escolares.

Restrepo (2020), plantea tres momentos importantes por los que pasan los niños en la transición, en los que se despiden de la etapa que finaliza, lo cual implica adaptarse a las nuevas formas de hacer, a las responsabilidades que ello conlleva y a la aceptación de las nuevas experiencias. Así mismo, González (2019) en su revisión sistémica, identificó las variables que influyen en el estudiante desde una perspectiva global, atendiendo tanto a lo académico como a lo no académico, determinando que se presentan variables en los dos sentidos, destacando en lo académico cuatro factores: 1. estudiante (características del estudiante) 2. compañeros de clase (interacción con los compañeros de clase) 3. profesorado (características del profesorado) 4. centro (características del centro escolar) y en lo no académico, dos factores: 1. lo individual (género, trastornos, personalidad y conducta) y 2. lo familiar (nivel económico de los padres, estructura familiar, ambiente familiar, aspectos socioculturales).

Jindal et al., (2020) por su parte, entendieron el impacto de la transición primaria-secundaria en las experiencias de los niños, los resultados, la protección y factores de riesgo,

identificándose factores positivos y negativos desde la relación con las personas significativas que para el caso fueron los maestros y compañeros, ya que para los alumnos y los padres era motivo de preocupación los cambios en las relaciones durante la transición de la escuela primaria a la secundaria para un cambio exitoso. Con relación a esto, Jaramillo et al., (2020), identifican que la incidencia que tiene el proceso de transición está asociada a las interacciones que se puedan generar para construir habilidades sociales, su independencia escolar y personal y potenciar su desarrollo integral.

A esta tendencia se agregan los postulados de Pérez (2022), en el que se refiere a los niños migrantes, agregando que las transiciones son más complejas gracias a que se enfrentan a varias de ellas por los cambios geográficos, que impiden en la mayoría de los casos formar el sentimiento de seguridad para pasar de un grado a otro, dadas las demandas de integración y adaptación que esto genera, lo que a su vez es impactado por la pobreza económica, la exclusión social, la poca cantidad de docentes hablantes de su lengua nativa y por la baja calidad en las redes de apoyo familiares.

Por otro lado, Monarca et al., (2013), se acerca a las características relacionadas con las prácticas docentes y con la cultura de los centros educativos como las principales características que están impidiendo u obstaculizando los procesos de transición y de inclusión educativa, y que están actuando como barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de una parte de los estudiantes en la nueva etapa educativa. Otros que revisaron la transición de primaria a secundaria fueron Mosquera y González (2021), en cuya investigación hablaron de los cambios que los estudiantes presentan a nivel comportamental al ingresar al grado 6° y a su vez analizan las razones y las consecuencias para diseñar y sugerir estrategias que permitan afrontar las dificultades presentadas.

Se puede ver, que muchas de las investigaciones se enfocan en los momentos por los que pasan los niños y las niñas durante las transiciones, en el análisis de las variables que influyen en estos procesos, de los obstáculos, de las consecuencias y de los cambios emocionales tensionantes, pero también se pudo rastrear otras que hacen más énfasis en los factores positivos. Una de ellas es la de Bharara (2019), quien habla de los facilitadores de la transición positiva a la escuela secundaria, con el bienestar como criterio clave para evaluar la transición positiva. Al respecto, refiere que hay seis factores cruciales en este proceso como son: factores sociales como las relaciones con los compañeros y la familia. Factores psicológicos como la autoeficacia, las

fortalezas de carácter, los rasgos de personalidad y la autorregulación. Factores espirituales como la introspección significativa y tener un propósito positivo en pro del bien común. Factores físicos como dormir bien y una dieta saludable. Factores escolares entre los que están las relaciones percibidas entre alumnos y maestros, la conexión escolar, la participación en actividades extracurriculares y el sentido de pertenencia con la institución. Y los factores demográficos como el género, el orden de nacimiento, la raza, los recursos familiares y la educación de los padres.

También, Jindal y Foggie, (2008), hallaron la importancia del impacto de los atributos internos de un niño, la familia, los compañeros, los sistemas escolares, transición primaria-secundaria sea exitosa o no. Aducen que parece que los niños que eran independientes, capaces de hacer amigos y lidiar con el cambio, lograron tener transiciones relativamente exitosas. Además, la actitud y las experiencias de los padres y hermanos, así como de los vecinos, tuvieron un gran impacto en la transición. Por lo tanto, terminaron manifestando que la responsabilidad de una transición sin problemas recae no solo en la escuela, sino también en el niño, los padres y la comunidad.

En general, se observa que hay un gran énfasis en las transiciones de educación inicial a preescolar, de preescolar a primaria, pero poco sobre las transiciones de primaria a secundaria, y lo que se encontró, nombra determinadas situaciones que se presentan en la transición desde la perspectiva de los docentes, pero no las reconstruyen interpretativamente. Ahí es donde radica parte de la importancia de la investigación que se plantea sobre las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria, ya que no se encuentra que se haya hecho una investigación que considere esta temática, y menos, que se haya realizado en dos instituciones del valle de Aburrá.

2 Justificación

Esta investigación desde el punto de vista de aporte al conocimiento quiso contribuir a una comprensión más amplia de las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de 5° a 6°, atendiendo particularmente a un contexto propio como es el del valle de Aburrá. En los antecedentes revisados, se han mostrado investigaciones muy interesantes sobre las transiciones, la mayoría de ellas internacionales, especialmente de países como España, Nueva Zelanda, Escocia, México, también en el ámbito nacional, Colombia, y en el contexto local del valle de Aburrá, pero no se han hecho trabajos de este tipo. En este sentido, este proyecto o tesis de maestría pretendió hacer aportes específicos a lo que es ese proceso de transición, en particular desde el punto de vista de las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar, las cuales se dan en el paso de un grado a otro mencionados antes.

Una investigación como ésta puede ofrecer un panorama interesante para pensar los procesos de transición en las instituciones educativas en el valle de Aburrá desde una perspectiva social y práctica, y una serie de recomendaciones al respecto, ya que, si bien, hay muchos trabajos que hacen aportes para el tránsito exitoso de inicial a preescolar y de preescolar a primero, no es mucha la información que se encuentra que analice las situaciones sociales marcantes de transición de 5° de primaria a 6° de secundaria, a lo cual, esta investigación pretende contribuir. A partir de ese vacío encontrado, se configuraron los objetivos de la investigación.

3.Objetivos

3.1 Objetivo general

Reconstruir interpretativamente las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de dos grupos 6° de dos instituciones educativas del valle de Aburrá.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de dos grupos 6° de dos instituciones educativas del valle de Aburrá.
- Caracterizar las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de dos grupos 6° de dos instituciones educativas del valle de Aburrá.
- Analizar las situaciones sociales marcantes de tránsito escolar de dos grupos 6° de dos instituciones educativas del valle de Aburrá.

4 Problema de investigación

¿Qué situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria se presentan en dos grupos de dos instituciones educativas del valle de Aburrá?

5 Marco teórico

Este capítulo aborda las categorías infancia, alumno y escuela que son parte de los componentes de la investigación, pero no fueron el enfoque principal de la misma debido a que se orientó hacia las categorías transiciones escolares y situaciones sociales por la necesidad de delimitación del objeto de estudio. En este sentido, las tres primeras, se trabajaron reconociendo su recorrido histórico, cultural y social, y fueron abordadas desde lo aprendido y desarrollado en el curso de Pedagogía, infancia y educación de la maestría de estudios en infancias de la universidad de Antioquia, y las dos últimas categorías, que son el tema principal de la investigación, se entendieron y desarrollaron a partir de la búsqueda de referentes teóricos de carácter nacional e internacional y posibilitaron ampliar la comprensión al respecto, la relación que hay entre ambas a la luz del entorno escolar. Para comenzar, es importante entender qué son las transiciones escolares.

5.1 Transiciones escolares

A lo largo de la vida, los seres humanos enfrentamos distintos procesos de tránsito que se convierten en asuntos fundamentales en la vida de los individuos, dado que traen consigo cambios significativos e incertidumbres. En este sentido, Gimeno (1997) manifiesta que “Las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe, desde dónde se sale, pero no se tiene claro a dónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación”. (p. 17)

Por lo tanto, las transiciones son cambios que experimentamos los seres humanos, como eventos a lo largo de la vida, los cuales traen consigo continuidades y discontinuidades. En el ámbito escolar, éstas se pueden evidenciar no solo en el paso de un grado a otro, sino desde las distintas situaciones del día a día que conllevan a respuestas de los actores, bien sea de forma neutral, positiva o negativa.

Pérez y Xóchitl (2022), definen las transiciones escolares como:

El proceso de cambio, inserción, desarrollo y adaptación que viven los niños cuando pasan de un contexto escolar a otro; este representa una oportunidad para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar, e implica diversos reajustes y dimensiones emocionales, psicosociales, cognitivos, culturales y sociales. (p. 18)

Esto, debido a que las personas afrontamos de diferente manera los cambios así las situaciones sean iguales para un grupo de sujetos expuestos a ellas, lo que, a su vez, contribuye a

formar a los individuos, a que establezcan relaciones, a que se vayan constituyendo como personas con criterios propios, entre otros aspectos.

Por su parte, Jaramillo et al., (2020), señala que:

En el ámbito educativo se viven continuamente estos procesos de transición, siendo símbolo de alteración en algunos factores de los estudiantes, los cuales influyen en la formación del ser. Estos cambios hacen parte del proceso evolutivo de los niños y niñas, en el cual la escuela cumple un papel protagónico al estructurar dicho proceso mediante niveles educativos. (p.12)

Se puede decir que allí hay cambios que implican pérdidas, duelos y ganancias, entre otras cosas, y unas formas de asumirlos que no son homogéneos y van a incidir en la manera que los involucrados se relacionan con el mundo.

Citando nuevamente a Gimeno (1997),

...El carácter problemático de un cambio para los alumnos no solo reside en los desniveles o discontinuidades a superar, sino también en el tipo y número de alteraciones que acumule, en función del significado que esos cambios supongan para ellos. Una transición puede significarse como tal, porque en torno a ella se concitan pequeños pero acumulados cambios. (p.19)

De esta manera, las experiencias de transición además de estar ligadas a asuntos de tipo escolar en las que hay un sin número de variables, también están ligadas a asuntos de tipo personal, relacional, afectivo, que contribuyen a la construcción de la identidad, el desarrollo de la personalidad, el establecimiento de relaciones con otros, entre otros aspectos. Dentro del contexto escolar y educativo hay una serie de ejemplos de transiciones:

- Transición: del niño de la familia al niño de la educación (inicial)
- Transición: el paso de niño preescolar a niño escolar
- Transición: de la escuela primaria a la escuela secundaria
- Transición: de la escuela privada a la escuela pública (viceversa)
- Transición: de la escuela a la universidad
- Transición: de la escuela al trabajo

Es allí, en la escuela, donde se dan gran cantidad de experiencias, de situaciones de cambio (positivos y negativos) y distintos tránsitos de un grado a otro, de un espacio a otro, de una rutina a otra, entre otros, los cuales implican su afrontamiento. Así, las transiciones tienen que ver con

fases y momentos de la vida en los que tienen lugar variaciones marcantes y significativas que cambian la situación de una persona y llevan a tomar decisiones y medidas para una nueva adaptación y su resolución.

5.2 Situaciones sociales

La definición genérica de las situaciones sociales, indica que son “un conjunto de circunstancias presentes en un momento determinado, donde las personas realizan actividades, se relacionan entre sí y se vinculan a la posición que ocupa una persona en la sociedad” (Google, 2022, sp). En este sentido, se puede ver que las situaciones sociales aluden a los sucesos que ocurren a partir de la interacción de los sujetos en contextos o escenarios determinados, que pueden ser ocasionales o recurrentes.

Runge (2023), expresa que esas acciones, actividades y eventos, en la medida en que se basan en la interacción, llevan a los comportamientos sociales o acciones sociales las cuales se dirigen, directa o indirectamente a otras personas y que, en consecuencia, solicitan la respuesta de otro agente o sujeto. Luego, están los contactos sociales, es decir, las acciones o comportamientos sociales que forman el comienzo y la base de las interacciones sociales, las cuales forman la base de las relaciones sociales y pueden ser diferenciadas en:

- Accidentales (también entendidas como contacto social). No son planeadas y no se repiten, como preguntarle a alguien por una dirección.
- Repetidas (no planeadas pero que suceden a veces, como encontrarse con un vecino en la calle).
- Regulares (no planeadas, pero comunes, como cuando se saluda al vigilante de la cuadra).
- Reguladas (planeadas y reguladas por las costumbres, la ley, como jugar un juego, llegar al trabajo, etc.)

En el entorno escolar ocurren a diario ilimitadas circunstancias y relaciones que pueden ser ocasionales, por ejemplo, al celebrar cumpleaños de un estudiante o la conmemoración de una fecha especial, pero es más frecuente que sucedan situaciones sociales reguladas por el tiempo y espacios en los que suceden, que van adquiriendo una organización y se van tornando como propios de los sujetos que interactúan en determinados momentos.

Al respecto, Goffman, citado por Sandoval (2009), define la situación social como:

cualquier ambiente determinado por la posibilidad de un control recíproco tal que pueda prolongarse todo el tiempo que dos o más sujetos se encuentran en inmediata presencia física uno de otro y que se extiende a todo el espacio en el cual semejante control es posible. (p. 30)

Desde esta perspectiva, se entiende que la situación social se da en un lapso más extenso que en una ocasión social, dado que ésta última es eventual y limitada, mientras que la situación se amplía en la medida que la presencia con él o los otros posibilita la introducción de reglas implícitas o explícitas que determinan las acciones, como una forma de modelarlas de acuerdo con los contextos. Con relación a ello, Goffman “piensa que las personas actúan individualmente y también se desempeñan como actores sociales en situaciones sociales concretas” (p.30). En tal sentido, ser un actor para él hace alusión a la manera particular como las personas se presentan a sí mismas durante la interacción con otros a los que llama marcos, donde se espera que los participantes sigan ciertas normas de comportamiento y hablen sobre temas específicos, lo que se convierte en el desempeño de un papel y el uso de estrategias de presentación de sí para influir en la percepción que los demás tienen, estrategias que incluyen la elección de la vestimenta, el lenguaje corporal, la expresión facial y el uso del espacio personal, que son tácticas para conservar una imagen social anhelada y para influir en la impresión que tienen los otros.

Teniendo en cuenta que el contexto en el que se desarrolló la investigación es el escolar, se entendieron las situaciones sociales desde la perspectiva de Runge (2023), que plantea éstas son el conjunto de circunstancias, interacciones y experiencias entre la comunidad de individuos presentes en grupos específicos, que para el caso son los dos grupos que transitaron y permanecen durante un año escolar en 6°, las cuales generan unas formas de relacionarse y de manifestarse, y que comprenden espacios, tiempos, objetos, acciones, actividades, eventos, actores, sentimientos, entre otros, que las configuran, dilucidando jerarquías, relaciones de poder, normas y valores principalmente.

Se puede decir, que en este trabajo se van a trabajar las situaciones sociales desde una perspectiva sociológica, dado que analiza las interacciones y relaciones entre sujetos en un contexto determinado, para comprender mejor las dinámicas grupales y sociales, sus secuelas en la vida de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa, por aquello de la intención de influir en los demás planteada por Goffman, citado por Sandoval (2009) que dice además que

...la interacción cara a cara en el marco de la cotidianeidad, desnudan la cantidad de presupuestos y de normas que regulan estas situaciones en las que -desde el sentido común- nos abandonamos al espontaneísmo (Goffman, citado por Sandoval 2009, p.31)

Lo anterior invita a pensar que en las situaciones sociales se dan de forma espontánea las interacciones entre los estudiantes, desde la rutina en los momentos del día dentro y fuera del aula, con los amigos del año anterior y con los nuevos amigos que encuentran en su camino escolar, y que, de manera desprevenida, comenzarán a dar cuenta de aspectos marcantes en los que al llegar nuevo a un espacio, lugar o grupo de personas, para poder encajar y agradar al otro, actúan cuando identifican que los demás se convierten en observadores permanentes de sus acciones.

5.3 Infancia

Vale la pena empezar mencionando que no siempre ha existido la infancia, pero si los niños. Como lo expresa Hincapié (2012):

Los niños existen desde siempre. Lo que resulta de aparición reciente es esa sensibilidad que toma por nombre infancia. Consolidada necesariamente con las transformaciones de la Modernidad, la infancia es la sensibilidad que no solo regula las heterogéneas relaciones de los adultos con los niños (cuidado, proximidad, afecto y responsabilidad), sino también la relación de la sociedad consigo misma (en términos de estrategias eficientes para la vida política). (p. 54)

En este sentido, la infancia es una cuestión de los adultos que se materializa en la forma en que la empezaron a nombrar en la modernidad y en las relaciones que establecen con ella.

Con relación a ello, Aries, citado por Narodowski (2007),

la infancia es un producto histórico moderno, y no, un dato general e histórico que impregna toda la historia de la humanidad [...] los niños no eran ni queridos, ni odiados, sino simplemente inevitables. Compartían con los adultos las actividades lúdicas, educacionales y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban (pp. 29, 32).

Los niños interactuaban con los adultos sin distinción de edad o género. No había espacios diferenciados para ellos, y tenían largas jornadas laborales. Por lo tanto, la infancia es una construcción reciente y es producto de las ideas permeadas por las creencias, las representaciones sociales y las interpretaciones de los individuos, que van generando una forma de verla de manera

generalizada, dependiendo del momento histórico y del lugar geográficamente hablando, por lo que no hay una concepción de infancia específica.

Al respecto, es importante referirse a dos procesos históricos para el surgimiento de la infancia. En palabras de Narodowski (2013),

[el primer sentimiento] expresa la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de protección por parte de este. Por lo tanto, empieza a mirarse al niño como un ser moralmente heterónomo y es así como se planteó el surgimiento del sentimiento moderno de amor maternal. [El otro sentimiento]... se refiere al fenómeno consistente en mirar a los niños como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados en este proceso y la escuela o, mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de este interés. (pp.5,17,18)

De esta manera, las relaciones entre los adultos y los niños se transformaron, lo que significó cambios en la forma de ser y de pensar la infancia, destacándose una sensibilidad colectiva frente a los niños, lo que justificó muchas prácticas para con ella y una necesidad de escolarizarlos en lugares específicos.

Con la modernidad entonces, la infancia es definida, limitada y situada en el lugar de las cosas que merecen ser estudiadas y nombradas, y a ello contribuyó notablemente la obra de Rousseau, el Emilio, en la cual, “la infancia aparece delineada en sus aspectos más puros y claros [...] El Èmile produce efectos inequívocos en la configuración de la pedagogía moderna al delinear al niño, pero, sobre todo, al delinearlo en su educabilidad, en su capacidad natural de ser formado”. La pedagogía moderna elabora una analítica de la infancia en el ámbito escolar, marcando los límites de las conductas posibles en la niñez, los cuales son propios de ella y naturales a su ser, cuyas características le dan un lugar particular. Narodowski. (2007. p. 34)

Desde la perspectiva de Runge, A. (2015), "una vez reconocida la infancia, el hombre, la razón y el desarrollo calculado se convierten en los referentes principales, en las condiciones ideales de las que se debe partir para llevar a cabo el proceso de moldeamiento, penetración, división y represión del niño". (p. 2) La infancia aparece como un nuevo fenómeno, como objeto de estudio y acción educativa aplicable que le da un nuevo cuerpo, necesario para la construcción del alumno y fuente de reflexiones teóricas desde las distintas disciplinas, a lo cual se adhirió la pedagogía para tener su carácter de cientificidad. Es importante resaltar la diferencia que establece

entre niño e infancia referenciada por Moreno (2004), citado por Diker (2009), quien menciona la infancia como el:

Conjunto de intervenciones institucionales que actúan sobre el niño “real”, las familias y las instituciones de la infancia, originando lo que cada sociedad denomina como niño. Determinando en cierto modo que la infancia dependerá de lo que cada cultura e institución realice con el niño. Como constructo social, la infancia puede considerarse como la proyección de los adultos desde lo que esperan y desean de ese niño o niña desde los ámbitos emocionales, familiares, escolares, políticos y educativos en diferentes momentos generacionales. (sp)

De esta manera, la infancia es esa novedad que se proyecta como la promesa de renovación del mundo y la tarea de la educación es protegerla para introducirla en el mundo existente, haciéndoles un lugar para resguardar el mundo. Trayendo nuevamente las palabras de Hincapié (1012),

La infancia tiene una función instrumental: con ella se espera resolver (en el futuro) el conflictivo momento histórico (del presente), en el que no es posible responder por ideal alguno y, mucho menos, renovar o inventar ideales nuevos. Solo así tiene sentido la máxima que indica que los niños son el porvenir. En todo caso, no puede negarse que la infancia es una sensibilidad atravesada por variables políticas e histórico culturales que, como concepto y expresión, es el esfuerzo de una época por representarse a sí misma. Esto es, una sensibilidad interesada. (p. 54)

La niñez es entonces el principio y el fundamento para que la pedagogía encuentre “su excusa para hacer su intervención desde lo educativo y reeducativo en la escuela y participar en la formación de los seres humanos y de los grupos sociales”. (Narodowski. 2007. P. 26) Así, la infancia se convierte en la forma en que los adultos la interpretan y a partir de allí formulan los contenidos propicios para su educación.

5.4 Alumno y escuela

Según Narodowski (2007), ...” el nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa del postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es un paso posterior al niño, sino por lo menos, parte de su génesis”. La infancia fue separada de la familia y llevada a la escuela para ser educada,

planteándose modelos de acción educativa acordes a su edad y características, produciéndose la relación asimétrica “en virtud de una cláusula fundada de ella: el niño es heterónomo por ser niño, mientras que el adulto es autónomo por, justamente, ser adulto. Por tanto, la relación se establece a partir de la carencia de una de las partes y de la actividad compensadora de la otra” (p. 28), donde la infancia para educar cobra fuerza por su carácter de carente y necesitada y esto lo encuadra la pedagogía con la idea de una infancia deseada y formada desde unas prácticas particulares. De esta forma, “El niño y el alumno se corresponden existencialmente a un mismo ser, pero desde el punto de vista epistemológico, constituyen objetos diferentes”. (p. 40)

La infancia deja de ser parte del colectivo para ser incorporada a la sociedad de una manera particular. La concepción de infancia como un nuevo cuerpo, donde el niño es necesario para la construcción del alumno, entra con la pedagogía como el objeto sobre el qué actuar, pues ésta “...aboca a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela. El objeto de esta última elaboración discursiva solamente es el niño en tanto alumno, que no sabe y necesita ser instruido”. (Narodowski. 2007. p. 27)

La infancia fue llevada a la escuela para ser controlada y guiada de acuerdo con unos parámetros establecidos, donde cada individuo se debió ajustar a ellos.

Al respecto, Dicker (2009), expresa que,

La escolarización consiste en un proceso de infantilización por una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como “alumnos”. Este proceso de infantilización no opera solamente sobre niños: todo aquel que ocupe el lugar de alumno, independientemente de su edad o del nivel educativo al cual asista, deberá resignar su autonomía en cuanto a su saber y posicionarse en forma dependiente y heterónoma frente a un docente que habrá de decidir qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. (p. 21)

Inician las prácticas y acciones graduales, con contenidos específicos y logros por alcanzar de acuerdo con la edad, dándole a la infancia una utilidad formativa en la que se busca canalizar los intereses para conseguir unos objetivos propuestos a través del disciplinamiento, la educación y la formación. De esta manera, el niño se convierte en alumno.

En palabras de Dicker (2009),

El alumno le debía obediencia a su maestro, pues era un ser indefenso, ignorante, carente de razón. [... con la resignificación más delante del accionar sobre éstos, se da] la

identificación y la discriminación de alumno-niño o alumno-adolescente, la localización de cierto tipo de alumnos en la educación “diferencial” o “especial”; las diferentes modalidades de “promoción” de un grado o nivel al siguiente, la misma creación o la modificación de subsistemas y niveles de educación escolar, etcétera. Por supuesto, es el saber pedagógico el que determina, a lo largo del tiempo, lo positivo y lo negativo, lo beneficioso y lo perjudicial, lo normal y lo patológico dentro del sistema escolar. De esta manera, la administración de la infancia denota su carácter histórico. (pp. 21, 22)

Parafraseando a Vogler et al., (2008), la edad cronológica de los niños fue un gran marcador social el cual relacionaron con ideas sobre las etapas y la preparación del desarrollo, y con lo que organizaron las acciones escolares de los niños y las niñas para convertirlos en alumnos.

En síntesis, la infancia a lo largo de la historia ha tenido diferentes miradas y concepciones de acuerdo con el momento histórico y el lugar en el que se la piense, lo cual le ha dado el lugar de merecer ser nombrada y estudiada para ser intervenida, y le ha significado pérdidas y ganancias.

Inicialmente, los procesos educativos no eran intencionales y se daban a través de unos intercambios generacionales. Los niños y niñas aprendían por ejemplo o imitación, a partir de las vivencias y experiencias con los adultos como: padres, cuidadores, nodrizas, entre otros. Luego, aparece la educación intencional que se establece dentro de unas prácticas educativas específicas que incluye saberes particulares, especializados y complejos, en los cuales las familias ya no eran parte de ello porque pasaron a ser escolarizados, momento en el que nace la escuela como institución que ofrecía lo que las familias ya no podían aportar debido a esa nueva sensibilidad que cambió la mirada frente a esta población. También nace el alumno con un nuevo cuerpo necesitado y carente para ser formado y disciplinado por medio de procedimientos organizados y pensados para cada grupo etario, el cual se constituye en el sujeto objeto de nuestra investigación, en tanto es quien asiste a la institución escolar a tener unas experiencias que le pueden representar grandes desafíos o no en el tránsito de un grado a otro, específicamente en el cambio de 5° a 6° en dos instituciones educativas del valle de Aburrá.

El tema de interés en nuestro trabajo de investigación se encaminó hacia las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar en los niños y niñas de 10 a 13 años de edad, con el fin de reconstruirlas interpretativamente, ya que éstas contienen aspectos peculiares que además de lo social y lo cultural, implican lo psicológico en el paso de la infancia a la pre adolescencia, lo cual

quiere decir que además de estar ligado a asuntos de tipo escolar, también están ligados a asuntos de tipo personal, relacional, afectivo, es decir, esa experiencia de transición a esas edades y en esos momentos resulta crucial en un sentido amplio, ya que allí está inmersa la construcción de la identidad, el desarrollo de la personalidad, el establecimiento de relaciones con otros. Por lo tanto, las situaciones de transición se constituyen en un asunto relevante para ser estudiado.

6. Metodología

6.1 Presupuestos metodológicos

6.1.1 Tipo de Diseño

En esta investigación, se propuso indagar acerca de las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar, lo cual se hizo por medio del diseño cualitativo, que a diferencia de los cuantitativos, no buscan cuantificar ni establecer causalidades, sino mostrar qué aspectos de significado están involucrados en el asunto por investigar y cómo los participantes dotan de sentido sus experiencias, ya que como lo expresa Jiménez (2000) citado por Salgado (2007), “el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales” (p. 71). Por ello, el interés por optar por dicho tipo de diseño.

6.1.2 Unidad de análisis y de observación

Las situaciones sociales son todas aquellas circunstancias en las que las personas interactúan y tienen una serie de experiencias significativas. Pueden ser marcantes en la medida en que resaltan o sobresalen con relación a otras. En tal sentido, la unidad de análisis y de observación para nuestro propósito son las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de dos grupos de 5° de primaria a 6° de secundaria de dos instituciones educativas del valle de Aburrá, con el fin de reconstruir interpretativamente lo que acontece en ellas a partir de los relatos de los actores implicados. Para lograrlo, nos vamos a apoyar en la observación (participante, focalizada y sistemática) el registro escrito mediante el diario de campo, las discusiones y entrevistas grupales e individuales, los grupos focales, los dibujos acompañados de entrevistas a los niños y de relatos elicitados, los recorridos hablados.

6.1.3 Paradigma de investigación

La investigación se inscribe en un paradigma hermenéutico-interpretativo en el cual el investigador se acerca a la realidad no como realidad objetiva, sino de manera mediada a través del lenguaje, donde se da una comprensión o interpretación de los fenómenos humanos, que para el caso son las transiciones escolares y produce cierto tipo de conocimiento cualitativo orientado a ver cómo se dota de sentido al mundo.

Algunos de los rastreos sobre lo hermenéutico-interpretativo encontrados en Marrero y Cabrera (2009) dicen:

indica que la labor hermenéutica comienza por la «extrañeza»; al leer un texto se encuentra algo que no corresponde a lo que son las cosas a lo que se piensa que son las cosas. Entonces caben dos posturas: el rechazo o la comprensión hermenéutica. Gadamer (1993)

Para Martínez y Ríos, el principal aporte de Gadamer a la hermenéutica fue su metodología universal y su lógica superior que sobrepasa y comprende los métodos de la ciencia. Igualmente señalan que para este pensador el modo de comprender humano es puramente interpretativo, intuyendo una realidad propia a través de la interpretación de la realidad captada.

De acuerdo con Fuentes (2002) el método hermenéutico se ubica en el paradigma interpretativo, fenomenológico (naturalista), cuya finalidad es vislumbrar e interpretar en el marco de una comprensión mutua y participativa. Su base ontológica la constituyen las realidades múltiples y depende de la construcción de las personas individuales y compartidas. Para Ruiz (2004) el fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos, tales como la observación participante y la entrevista en profundidad, entre otros, que generan datos descriptivos: la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. El interés aquí no es sólo contar unidades de conducta, sino concebir empíricamente formas más complejas de vivencias. En este método el investigador manifiesta un estilo empático y comprensivo que se corresponde con un enfoque cualitativo u holístico, el método inductivo, dialéctico e interdisciplinario. Hermenéutico- interpretativo.

6.1.4 Enfoque de la investigación

El abordaje que se tuvo en cuenta para el proceso de investigación, se basa en el enfoque de Etnografía focalizada siguiendo los estudios de Knoblauch (2005) que se centra en una fase de trabajo de campo de corta duración, el análisis de los datos se centra el trabajo de las investigadoras y los investigados que hacen parte de un contexto conocido para ambos, se hace el registro y análisis de los datos en un tiempo relativamente corto a través de grabaciones de audio, fotografías, observación de campo , registro a través de notas que luego deben ser transcrito, además, una generación de datos orientada y enfocada a identificar un asunto específico enfocado en lo que le interesa al investigador y finalmente una codificación y análisis específicamente en una comprensión de los saberes de trasfondo para interpretarlos.

A diferencia de la etnografía convencional que es más extensa, se centra “en el estudio de las experiencias compartidas de un fenómeno más limitado y predeterminado de pequeños grupos sociales para comprender problemas sociales específicos, la interrelación entre las personas y el contexto social en que viven y comparten los participantes, sus perspectivas sobre los eventos y cuestiones sociales”. (Rashid; Caine; Goez, 2015 citados en Laza y Gea. 2021. p. 3)

Esta tuvo características como las que se describen a continuación:

- Una fase de trabajo de campo corta, en campos conocidos para el investigador, que hagan parte de su cultura, con cosas y personas igualmente conocidas con las que se comparte.
- Una generación de datos orientada y enfocada en ciertas situaciones e interacciones (focalizada en).
- Una valoración de los datos en equipo (mirar entre todos y discutir)
- Un análisis de las situaciones sociales de interacción y una comprensión de los saberes de trasfondo para interpretarlas.
- Reflexividad científica.
- Audio visualización (tipificación visual no lingüística) de la mentalidad analítica.

6.2. Procedimientos, métodos y técnicas para la generación de datos

Para esta investigación los métodos y técnicas que se usaron para la generación de los datos fueron:

6.2.1 Observación participante

Teniendo en cuenta que la investigación participante es Cine una técnica de recolección de datos que según Cruz (2007) citado por Restrepo (2018), “se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (sp), nos basamos en ella para la recolección de información desde la perspectiva de investigadoras. Dicha observación permitió darse cuenta de: cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde y ser testigo de lo que los estudiantes hacen, para comprender aquello que le interesa de la vida social.

6.2.2. Diario de campo

Se tuvo en cuenta la técnica del diario de campo, como otro de los instrumentos para la recolección de la información con los siguientes componentes:

- **Las notas metodológicas:** Son las que permiten especificar asuntos de la posición del observador, acceso al lugar, forma de registrar la información y decisiones tomadas en el ciclo de indagación.
- **Las notas descriptivas:** Son las que permiten detener o congelar un momento de la realidad que se observa. Situaciones que, dado el estudio de observación, requieren ser descritas de forma detallada: citas textuales, incidentes críticos, procesos, entre otros.
- **Las notas personales:** Hace referencia a las observaciones personales, las reacciones tenidas y asuntos y cosas que hay que recordar.
- **Las notas teóricas:** Relación entre la teoría y los patrones observados y el análisis de las hipótesis que surgen de la indagación exploradas en otras situaciones.

Como lo dice Restrepo (2018) lo importante es escribir independiente del momento en el que haga, ser disciplinado y constante con el registro diario de todo lo que se observe, escuche o las actividades que se realizaron.

6.2.3 Entrevistas episódicas

También, se realizaron entrevistas episódicas, entendiendo estas desde los planteamientos de Flick (2000), que las define como:

Las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico. Mientras que el conocimiento episódico se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas, el conocimiento semántico se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan (sp).

Y, para que diera mejores resultados, se acudió a narraciones y preguntas intencionadas respectivamente. En este sentido, en la investigación se trabajaron los aspectos temáticos y por el otro aspecto narrativo que permitieron indagar por temas y por narraciones o relatos de situaciones que se vivieron y volvieron a contar los estudiantes.

6.2.4 Grupos focales

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (sf) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información, permitiendo ver diferentes facetas u opiniones en los que se ven aspectos marcantes que se convierten en situaciones claves para la investigación. Para nuestro propósito, esta técnica arrojó información muy importante para corroborar lo percibido y escuchado durante las observaciones dentro de la institución y las entrevistas hechas, siendo un complemento oportuno para ampliar los datos.

6.2.5 Fotografías

Fasoli (2003) citado por Barreto (2011),

empleó las fotografías y en el estudio encontró que las fotografías pueden ser de gran utilidad para comprender, no sólo el aprendizaje de los niños y niñas, sino también los procesos y elecciones de los investigadores e investigadoras, ya que les proporcionan el registro de un momento que puede ser objeto de reflexión permanente y que puede ser sometido a múltiples lecturas (sp).

En nuestro caso, las fotografías fueron el apoyo para registrar acciones y recordar momentos de las observaciones y los grupos focales, en pro de poder leer e interpretarlos a la luz de otros hallazgos y de la teoría que se encontró.

6.3 Procedimientos y técnicas para la valoración (análisis e interpretación) de datos

Para el proceso de valoración e interpretación de la información, nos servimos de elementos de la teoría fundamentada y de elementos del análisis temático.

En la teoría fundamentada, seguimos el procedimiento de codificación y categorización que apoyadas en el análisis temático van a ser procesos de codificación con un carácter más temático referido a las situaciones sociales. La codificación alude a subrayar o poner señales que permitan clasificar aquellas categorías emergentes y relevantes que se considera pertenecen al mismo rango, categoría o temática para analizar e interpretar y en la categorización se ubican unidades relevantes para posteriormente clasificarlas por categorías emergentes y relevantes para el análisis temático.

Para Meliá (1997) citada en Rosaline (2013) ha señalado que “en realidad, la mayoría de los investigadores utilizan una versión pragmática de la teoría fundamentada, que reconoce la necesidad de una declaración de foco e intención (necesaria para escribir una propuesta de investigación y asegurar la financiación y la aprobación ética)” (sp).

En cuanto al análisis de los datos, se realizó teniendo en cuenta a Fontoura H. (2011). La siguiente ruta:

- **Transcripción:** es el registro y transcripción de todo el material recopilado de forma oral (entrevistas grabadas) y escrito (preguntas, entrevistas testimonios) una vez se termine la entrevista u observación para ayudar a la reconstitución de los testimonios. Los testimonios de los estudiantes se transcribieron y se agruparon por cada uno de ellos, y a cada uno se le dió un color particular de acuerdo con el tema del que estaba hablando.

- **Lectura flotante o técnica de impregnación:** se hizo lectura rápida de lo que se ve, dejando que las intuiciones o impresiones fluyan y luego de varias lecturas permitirá encontrar el foco.

- **Unidades de registro (demarcación):** se demarcó lo que se consideraba relevante para posteriormente codificar la información, inicialmente con apartados o recortes de la grabación o entrevista como: ideas, palabras y frases.

- **Agrupación de datos:** se plantearon los temas que permitieron realizar la agrupación de datos. En nuestro caso, surgieron alrededor de 27 subcategorías de análisis, las cuales fueron agrupadas partiendo de la codificación y a cada una se le dio un nombre particular.

- **Unidades de contexto:** se definió cuáles serían las unidades de contexto o extractos más largos para describir los núcleos o de sentido que componían la comunicación y cuya frecuencia de aparición (desde muy a menudo, incluso una sola vez) pudieron significar algo para el objetivo analítico elegido, teniendo como referente las siguientes preguntas:

¿Es el tema fundamental para comprender el objeto de estudio?

El tema ¿Revela alguna faceta del objeto de estudio que interese al investigador?

El tema ¿revela alguna dimensión del marco teórico adoptado?

- **Interpretación:** se organizó en un archivo de Excel las unidades de contexto y significado para posteriormente visualizar el panorama general del análisis e

interpretación de datos, el cual se hizo desde los referentes teóricos encontrados, que no necesariamente trabajaron las temáticas de interés desde el enfoque de las transiciones y de las situaciones sociales. Se reagrupan las 27 subcategorías identificadas en 6 grandes colecciones temáticas de acuerdo con las similitudes encontradas entre ellas después del análisis minucioso, y se llegó a la conclusión de que éstas serían las categorías de análisis de la investigación.

7. Resultados

Las transiciones son cambios que experimentan las personas a lo largo de la vida en distintos momentos, los cuales traen consigo continuidades y discontinuidades, y se dan en contextos de interacción social. En el ámbito escolar, se dan cambios de diferente naturaleza como la transición de un grado a otro, que generan unas formas de relacionarse y de manifestarse, que configuran esa transición y se convierten en situaciones sociales marcantes.

La presente tesis de maestría incluye aspectos identificados y construidos en la investigación, así como otros reconocidos en la experiencia de las investigadoras en el ejercicio docente, donde se encontró que muchos estudiantes manifiestan actitudes destacadas y características en el paso de grados, especialmente en los que representan cambios más significativos como el de 5° de primaria a 6° de secundaria.

De allí surgió la pregunta sobre las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar en dos grupos de 6° de secundaria, con el objetivo de reconstruirlas interpretativamente a través de su identificación, caracterización y análisis.

Durante la búsqueda de antecedentes sobre este tema, se encontró que a nivel local y nacional poco se han estudiado las transiciones escolares a secundaria, en el ámbito internacional lo han hecho con orientación hacia lo que sucede en el paso de un grado a otro, más no en reconstruir interpretativamente las situaciones sociales que emergen del tránsito escolar, lo cual ameritó ser trabajado y analizado para dar luces desde el punto de vista social y práctico, que incluye aspectos psicológico y afectivos, entre otros, como se verá más adelante.

A partir de ello, se puso en práctica la metodología para la investigación, la cual tuvo un diseño cualitativo, se basó en el paradigma hermenéutico-interpretativo y su enfoque fue el de etnografía focalizada, y para la recolección de los datos, se hicieron observaciones, apuntes en los diarios de campo, entrevistas episódicas y grupos focales durante el año 2023, lo que permitió identificar, caracterizar y analizar las experiencias compartidas destacadas en la transición, para interpretarlas y construir los resultados de la investigación, los cuales se presentan a continuación en forma de situaciones sociales marcantes, cada una con asuntos que se despliegan y las complementan.

Las transcripciones que se relacionan a continuación, tienen una codificación al final de cada testimonio, como se explica a continuación: GF: grupo focal y el número que tiene seguidamente significa el orden en que se realizaron los 4 grupos focales (1: Loma Linda, 2: Sol

de oriente, 3: Loma Linda, 4: Sol de oriente), E: estudiante y el número que le sigue corresponde al número asignado a cada estudiante en el orden secuencial que se realizó en la codificación en Excel, T: Texto y el número que le sigue corresponde a la numeración asignada al texto de cada estudiante en el archivo de codificación en Excel. Ejemplo: (GF1- E2- T1)

Los hallazgos arrojaron que en la transición de 5° de primaria a 6° de secundaria, se presentan *situaciones sociales relacionadas con la apariencia física*. Cuando se habla de la apariencia física de una persona, se hace referencia a la manera como la ven los demás y como ella misma se percibe, y es parte de la forma de comunicarse con los otros de modo no verbal o de comportarse en muchas situaciones. En la edad en la que se encontraban los participantes al momento de la investigación, es una época de cambios físicos y psicológicos que se suman a la transición a la escolarización secundaria con lo que ello acarrea. Anderson et al., (2000) citados por Bharara, (2019), indican que:

Dado que la transición sistemática a la escuela secundaria ocurre al mismo tiempo que la transición del desarrollo resultante de la pubertad, los adolescentes tienen que negociar más eventos de transición simultáneamente, lo que aumenta la probabilidad de consecuencias negativas para ellos. (sp)

En este sentido, los estudiantes que pasan de primaria a secundaria atraviesan por varias transiciones de forma coincidente, entre los que están los cambios corporales y el impacto que esto genera a nivel individual por lo que cada uno percibe de sí mismo y lo que a nivel social suscita, porque empiezan a verse más desarrollados y a ser encasillados por los demás en la categoría preadolescente o adolescente, lo cual marca un estatus diferente en el grupo escolar, el colegio y la sociedad, y va generando cambios a nivel psicológico que los lleva a comportarse de forma diferente a como se comportaban antes, por la presión social y por la necesidad de encajar en un mundo de individuos más grandes, frente a lo que empiezan a transformar su apariencia física. Esto se puede apoyar en los planteamientos de Santrock (2004) citado en Salazar (2008), que expresa que,

El cambio físico en la adolescencia se experimenta cuando el niño(a) va perdiendo su cuerpo infantil y aparece la necesidad psicológica de reestructurar la imagen corporal. Los y las incipientes adolescentes empiezan a tener autoconciencia de los cambios, una preocupación por el cuerpo, la necesidad de integrar una imagen individual del aspecto

físico y la “ofuscación” por el grado de aceptación que su figura despierta en el grupo de pares” (p. 68)

Tal es el caso de un grupo de niñas en una de las instituciones que durante varias observaciones dentro del aula, se empezaron a echar pegamento en las cejas para que les quedaran definidas, así como brillo labial y perfume para verse más lindas y agradarles a los niños de otros grupos, con lo que se puede interpretar que empezaron a preocuparse porque su aspecto físico fuera agradable para los del género opuesto, realizando acciones que apuntan a la decoración del cuerpo que, por lo general, es más común observarlas en mujeres de más edad y que socialmente tienen como objetivo verse más atractivas y seducir al sexo opuesto, sobresaliendo de esta manera entre las que no lo hacen o que se muestran menos preocupadas por todo ello.

La apariencia física como tema que agrupa algunos aspectos que se repiten en los grupos humanos, es clave para analizar los procesos de transición porque vislumbra tanto las nuevas como las mismas formas de relacionarse con los demás y de auto percibirse por los inevitables cambios que sufren los individuos debido a la maduración corporal y a la inquietud por la aprobación social.

Durante exploración de las situaciones marcantes, se reconocieron algunas relacionadas con la apariencia física, tanto en sentido desfavorable al recordar situaciones del pasado donde no le daban mayor importancia a este asunto y que empezaron a cobrar más importancia. Y, como favorable, porque presentan la idea de estar a gusto con su cuerpo a partir de la consciencia que tienen sobre él.

Por otro lado, mientras se asistió a los grupos focales, se les mostraron intencionalmente las fotografías del año anterior a los asistentes, esto permitió evidenciar su sentir al recordar y evocar como eran antes y como son en la actualidad, ya que las fotos congelan la apariencia de un antes, permitiendo establecer comparaciones entre diferentes lapsos de tiempo, y a partir de ello, los sujetos se ven en ellas en perspectivas, distinguiendo los cambios que se generan. Por ello, los estudiantes hablaron desde dos percepciones de su apariencia principalmente, que permiten entender lo que es característico y propio de las situaciones sociales marcantes desde la apariencia física. Veamos un poco de cada una.

Para entender la primera percepción que se refiere a un asunto *desfavorable de la apariencia física anterior*, es importante mencionar que esta es una impresión de la imagen en la que las personas seleccionan e interpretan la información proveniente de provocaciones,

pensamientos y sentimientos, a partir de la propia experiencia que no ha sido amena y que conlleva a unas ideas y acciones particulares.

Damiano (2015) citado por Forsyth (2017), dice que:

A menudo se habla de la imagen corporal negativa y de los problemas asociados con la insatisfacción de las niñas con sus cuerpos en relación con las adolescentes. Sin embargo, puede alarmar a algunos saber que el 38 por ciento de las niñas de cuatro años quieren un tamaño corporal diferente. De hecho, es preocupante que chicas tan jóvenes sientan que quieren cambiar algo en sus cuerpos, especialmente porque sus cuerpos todavía están en pleno desarrollo. (p.68)

En los grupos focales y en las observaciones, no se evidenció la intención de los estudiantes por cambiar algo de sus cuerpos, pero sí manifestaciones de incomodidad al observar las fotos del año anterior, lo cual se puede ejemplificar con dos testimonios. En el primero, la estudiante dijo:

Me dan risa las fotos porque es que me da pena. Es que en esas fotos uno ahí todo chiquito, uno todo desarreglado, no, qué pena. Ya estamos un poco más arreglados, las más si se pueden mostrar... las vi y me trajo muchos recuerdos, unos chéveres, otros más o menos. Por ejemplo, el de la Navidad, el del baile (GF1- E2- T1).

Por su parte, otro participante expresó: “Uno se arregla y porque es que ya uno sabe cómo posar para las fotos” (GF1- E3- T1), con lo que se puede interpretar que al prestar más atención a la apariencia física, empezaron a comprender que no estaban a gusto con ella por motivos de estética o percepción de belleza, lo que modificaron al intervenir con mayor organización exterior y una postura corporal diferente, bien sea por la influencia en su entorno familiar o por la ejercida por sus pares, dejando ver que ganaron confianza y que este nuevo sentir y actuar modificó las impresiones negativas hacia sí mismos, constituyéndose en una situación marcante en tanto es algo que les permite mostrarse ante los demás de forma distinta.

Parte de esa intervención sobre la apariencia física se observó en las visitas a las aulas de grado sexto en los colegios, donde, por ejemplo, un niño se echó perfume previo a un dramatizado, y al preguntarle ¿para qué lo hizo? no lo aceptó y se mostró apenado, pero otro compañero lo desmintió y adujo que él lo hacía constantemente para oler rico para las niñas, con lo que se puede deducir que su intención además que sentirse a gusto consigo mismo, pretendía agradar a los

demás. Este suceso se puede comprender con lo manifestado por Harte (1989) citado en Salazar (2008), cuando expresa que,

Para los y las adolescentes, es muy importante cómo son percibidos por sus compañeros(as); algunos harían cualquier cosa para formar parte del grupo y no ser excluidos, situación la cual les genera estrés, frustración y tristeza. La aceptación del grupo de pares, al igual que el aspecto físico, son dos elementos especialmente importantes en la adolescencia que correlacionan con la autoestima. (p.68)

Con relación a ello, en las observaciones algunos hombres también manifestaron haber cambiado sus cortes de cabello para verse más lindos, demostrando que hay un interés por cuidar el aspecto físico, característico en los procesos de transición en el paso de la niñez a la juventud, y estos comportamientos son una muestra material de la aceptación o adaptación a esos cambios, ya que en la transición implica un proceso interno psicológico a través del cual las personas se adaptan o no a la nueva situación, y esos cortes dan pistas de ese proceso. Esto también se puede ampliar con los aportes de Noshpitz (1995) citado en Salazar (2008), que dice que,

Para integrar su autoimagen, los y las adolescentes exploran detalladamente los cambios corporales experimentados y analizan las posibilidades que les ofrecen en su entorno para mejorar su apariencia, tales como: prendas de vestir, maquillaje, peinados, gestos, manera de hablar, expresiones faciales y posturas. Estas posibilidades, por lo general, son las que están de moda y las tienden a seguir para no sentirse excluidos y ser aceptados en el grupo de interés (p.68)

Se entiende que, todos esos adornos y nuevas colocaciones son una manera de integrarse al medio que está cargado de valoraciones subjetivas que permean a los sujetos en el tránsito escolar a secundaria.

La siguiente percepción con relación a la apariencia física, tiene que ver con una *idea favorable de esta*, donde la ganancia de confianza a partir de la aceptación de su imagen actual o de ornamentación para buscarlo o lograrlo, se constituye entonces en una situación social marcante, escuchándose en sus relatos cierta tendencia a la seguridad por su imagen y sus cuerpos que oculta la confusión que en muchos casos atraviesan los estudiantes.

Uno de los participantes expresó: “Sobre cómo me siento, el año pasado no sé, es que yo ahora me miro y no sé, es que el año pasado yo era como muy feo, cierto, pero, o sea, yo no me sentía así, y ya este año yo, ahora sí, ya soy, o sea, yo me siento así ya muy lindo, cierto” (GF-

E10- T14), que deja ver la diferencia de lo que pensaba de sí antes y el cambio que tuvo con respecto al nuevo año. Así mismo, otro estudiante manifestó: “Me siento bien con mi cuerpo y con mi físico, porque, pues, porque sí, y me gusta, pues, que yo sea así y pues, para mí, yo me siento bien con mi cuerpo y ya” (GF2- E9- T13), dando la idea de que tiene una percepción positiva, lo cual, durante la conversación, se pudo corroborar mediante los gestos de satisfacción que indican que el lenguaje corporal es una parte crucial a la hora de expresar un mensaje y que en las transiciones sufren esas transformaciones de pensamiento que tienen que ver con empezar a creer que tienen mejor apariencia física, representación que empiezan a proyectar hacia los demás sin tener necesariamente una explicación al respecto, y mucho menos, querer darla.

Con relación a lo anterior, una estudiante dijo:

Me gusta mi cuerpo, me siento cómoda, ehh, pero qué, pero mi antes me mantenía en una inseguridad, específicamente en quinto, sino sé alguna vez me hicieron sentir muy mal por mi pelo, por mi habla porque yo no podía pronunciar la C, y también no sé, cómo por mi brazo, no sé, siempre decían que tenía brazos de hombre y así, entonces se reían de mí, siempre hacían como chistes, comentarios y así se sentía muy insegura, pero ya, yo hablo así ya. (GF2- E6- T16).

La persona manifiesta, en principio, una actitud positiva con su cuerpo cuando dice “me gusta mi cuerpo”, y eso contrasta con su actitud anterior que era de inseguridad, actitud que venía dada por dos asuntos: su pelo y la dificultad para pronunciar la letra c que, si bien en un principio le significó malestar por las burlas, ya parece haberse hecho consciente de esa diferencia y, en sus palabras, lo asume como algo que simplemente es así.

La expresión de una visión positiva y otra negativa en principio, se puede traducir en una especie de ambigüedad por la que pasan muchos sujetos en dichos momentos de cambio y que van afianzando con el paso del tiempo en una búsqueda de aceptación por sí mismos y de los demás porque se da una comparación con los otros que no manifiestan explícitamente, pero que se descifra de sus palabras y las exteriorizaciones tangibles, dejando ver que entienden los cambios que sufre su apariencia física, porque como lo dice Forsyth (2017), “Tratamos de pensar en los niños como inocentes y despreocupados, pero son astutamente conscientes de su apariencia. Son conscientes de su propia apariencia y se comparan con los demás” (sp).

Dicha semejanza también se puede apreciar en el hecho de que en las interacciones con los participantes en el aula fue una constante que hablarán de las características físicas de los que los

molestan, como, por ejemplo, el cabello muy peinado o los labios sin color, y que hicieran alusión al volumen corporal de otros nombrándolos como: los gordos y los flacos, en una especie de clasificación en un tono peyorativo, que da a entender que analizan que hay distintas formas corporales, lo cual es influenciado en el ámbito social por las ideas de personas reconocidas, con cierto grado de aceptación para ellos y por las redes sociales, lo cual empiezan a reproducir y a querer imitar, porque parafraseando a Higuita (2023), es una manera de concretar los imperativos sociales que se les transmiten continuamente sobre felicidad, perfección, rendimiento y potencia.

A partir de lo mencionado, se puede hablar de que una situación social marcante es la de mostrar cierta autoconfianza ante los demás en una especie de búsqueda de aceptación del otro porque incide en las formas de ser y de actuar al escuchar sus apreciaciones o al compararse con ellos, y de afirmación por lo que percibe de sí mismo en cuanto a la autoestima, que en muchos sujetos se sobreponen a lo que dicen los demás o se convierten en puntos a favor, lo que permite traer las palabras de Iglesias (2013), que explica que “En la adolescencia media, se produce una mejor aceptación del cuerpo, pero sigue preocupándoles mucho la apariencia externa” (p. 92), lo que permite concluir que esta angustia continuará existiendo para la mayoría de estudiantes durante largo tiempo, así haya una aparente seguridad por la apariencia física, ya que entran en juego varios asuntos que tienen que ver con el crecimiento corporal, los cambios psicológicos, emocionales, sociales y familiares.

Se puede destacar entonces con respecto a las situaciones relacionadas con la apariencia física, que hay mayor preocupación por: el aspecto corporal por la inseguridad y la búsqueda de ser atractivo, por la sexualidad, y por la búsqueda de aprobación, gracias a la necesidad de integrarse al grupo social, que para el caso es el colectivo de pares escolares del aula o de estudiantes del colegio, debido al vacío emocional por el que atraviesan en ese momento de la vida.

El segundo resultado arroja *situaciones sociales marcantes referentes a asuntos de la relación con los profesores, sus metodologías, las maneras de aprender y las normas institucionales y grupales*. Vale la pena empezar aclarando que la metodología es el camino que se recorre para lograr un fin, que para el caso tiene que ver con las acciones de los docentes para conseguir los objetivos propuestos en pro de los aprendizajes, y esto, a su vez, se articula con el tema de las normas que son las reglas que se imponen o construyen para que haya una mejor convivencia y un ambiente propicio para la adquisición de saberes, lo cual incide en las relaciones

entre estudiantes y profesores porque conduce o no al deseo de aprender y de interesarse por lo que el maestro desea impartir o transmitir. En palabras de Castro y Morales (2015), “el ambiente está compuesto por elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos, químicos, históricos, que están interrelacionados entre sí y que favorecen o dificultan la interacción, las relaciones, la identidad, el sentido de pertenencia y acogimiento” (sp).

Esto tiene que ver con las transiciones escolares, en tanto que en la interacción diaria entre maestros y estudiantes se ponen en juego una serie de metodologías acordes a las formaciones de los docentes y/o a lo que ellos esperan que los educandos alcancen en cuanto a conocimientos y habilidades, así como unas reglas que entran a establecer límites o posibilidades, lo cual es leído por éstos y produce unas derivaciones acordes a lo que se espera o contrarias a ello.

En el cambio de un grado a otro, hay en la mayoría de los casos grandes diferencias entre lo que traían interiorizado los niños y las niñas, las vivencias acumuladas, los vínculos creados y lo nuevo que experimentan con la llegada a la nueva etapa escolar. Dichas transiciones son clasificadas por Vogler (2008), en términos de pasajes verticales y horizontales. Sobre los primeros, manifiesta que “Las transiciones verticales pueden considerarse cambios clave de un estado o estatus a otro, a menudo asociados con cambios "ascendentes" (por ejemplo, del jardín de infantes a la escuela primaria; de la escuela primaria a la secundaria, etc.)” (p.3). Sobre los segundos, que:

Son menos distintivas que las transiciones verticales y ocurren en un día a día base. Se refieren a los movimientos de los niños (o incluso cualquier ser humano) rutinariamente entre varias esferas o dominios de sus vidas (por ejemplo, movimientos cotidianos entre el hogar y la escuela o de un entorno de cuidado a otro). Estos estructuran el movimiento de los niños a través del espacio y del tiempo, y dentro y fuera de las instituciones que impactan en su bienestar. (p.15)

En este sentido, el cambio de una sede e infraestructura a otra por el hecho de que la escuela funciona en un lugar y el colegio en otro, y de una jornada a otra, porque secundaria estudia contra jornada a primaria, se enmarcan en las transiciones verticales. En cuanto al paso de tener interacción con pocos docentes, menor cuantía de metodologías y normas a tener más cantidad y variedad de todo ello está comprendido en las transiciones horizontales.

Ambas transiciones, con todo lo que abarcan, se convierten en muchos casos asuntos abrumadores por procesar debido a que no se llevan a cabo, por lo general, acciones intencionadas

para que el tránsito sea lo más armonioso posible, quedando los estudiantes a merced de los recursos individuales para afrontarlo y de la necesidad de digerirlo pronto porque es la realidad en la que están inmersos, apareciendo el mensaje del pasado como lo estable y lo nuevo como lo incierto, frente a lo que algunos demuestran una adhesión a lo viejo y no afrontan lo nuevo porque además representa salir de la zona de confort que les genera lo conocido, mientras que otros afrontan asertivamente la adaptación. Además, cada docente al estar a cargo de su área específica se interesa por su propio quehacer y dicha especificidad anula las posibilidades de encuentro y diálogo para asuntos metodológicos, sociales y afectivos que puedan incidir en el proceso.

Galton & Morrison (2000), Midgley y Edelin (1998) citados por Pietarinen et al., (2010), plantean que,

Todavía existe el desafío de cerrar la brecha entre las escuelas primarias y secundarias. Esto se manifiesta en la cultura escolar como una falta de colaboración entre los alumnos, por un lado, y, por el otro, los profesores de clase, de materias y de educación especial y el resto del personal, y también como una fragmentación de los planes de estudios escolares entre escuelas primarias y escuelas secundarias. En consecuencia, se ha identificado como un verdadero desafío garantizar un camino de aprendizaje consistente, coherente y comprensible para los alumnos, tanto en términos de aprendizaje de diferentes materias como en términos de un ambiente de aprendizaje cotidiano seguro y de apoyo que promueva la capacidad de acción de los alumnos. (p. 3)

En efecto, en los grupos focales se identificaron varios puntos conexos con las metodologías, las normas y los aprendizajes impartidos por los maestros, que posibilitaron determinar una situación social marcante relacionada con ello, que tiene que ver con *las formas de ser y de actuar de los profesores*. La personalidad tiene que ver con aspectos psicológicos de los seres humanos, lo que hace que actúen de determinadas maneras.

Los maestros, que tienen una formación pedagógica y profesional, también ponen en juego en el contexto educativo su propia personalidad y formas de compartir sus saberes para lograr los objetivos esperados, que pueden ser analizados por los estudiantes de distintas maneras, como en el caso de este estudiante: “Yo pienso que porque a un profesor le enseñaron de esa manera, él no tiene que enseñar de la manera que a él le enseñaron” (GF3-E15-T9), de donde se puede deducir que hay un desacuerdo o una forma crítica de interpretar las acciones del maestro, las cuales no son coherentes con lo que quieren o esperan los estudiantes, y esto conlleva de parte de ellos unos

comportamientos específicos como respuesta a esa transición que están experimentando, con la cual no están de acuerdo pero deben asumir, además, no hacen uso de los canales o mecanismos para expresarlo sino que deciden cómo enfrentarlo.

Según Bandura (1987) citado por Perandones et al., (2007),

No basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. (p. 1)

Se entiende entonces, que la crítica de los estudiantes está acorde con lo que dice este autor, en la medida que hablan de las formas de hacer que no son eficaces y hacen aparentemente una invitación a que el maestro piense si sus métodos y formas de enseñar no son convenientes ni agradables para ellos y ellas.

La maduración como cambio llega y los sujetos entran en una etapa de permuta en donde los maestros son vistos como una especie de rivales o de figuras representativas con las que hay que entrar en tensión, ya sea por su rol o por los límites que les pone desde su lugar en el proceso educativo, generando un problema de relaciones generacionales que muestra las transiciones, en la medida en que la educación supone una generación de adultos y una de nuevos (los que llegan), y esos nuevos entran en incertidumbre con los viejos por sus formas de ser y de actuar en el entorno escolar, bien sea por la edad, por la formación o la actitud de los maestros.

Con relación a ello, se registró que hay emociones y sensaciones variadas referentes a los docentes del año anterior y del que cursaban, concernientes a sus formas de ser y de actuar desde la empatía y el displacer, las cuales ponen de manifiesto en los distintos relatos. Entre los del año anterior, se pueden mencionar algunos a los que recuerdan con desazón al decir que:

Algunos profesores de quinto no me caían tan bien porque regañaban mucho, en cambio, los profesores de acá ya son como más calmados, relajados, y otros profesores no, algunos profesores acá son serios y estrictos y arriba nos prestaban tanta atención porque éramos más pequeños que acá, acá ya nos dejan hacer lo que quieran y llaman a los papás si es por peleas y esas cosas, en cambio en quinto usted se caía y de una llamaban a los papás. (GF4 - E25- T2).

Otra estudiante expresó: “Los profes de quinto no me caían nada bien porque es que ellos a cada rato regañaban a uno, en cambio los de sexto me caen más bien, aquí nadie me regaña” (GF4-E26-T2), que reflejan una tendencia a desaprobación las formas de corregirlos, de poner límites. Incluso, se presenta la negación a no querer repetir las experiencias, que se puede ver en el siguiente testimonio: “no traería nada de quinto” (GF4-E26-T2). No obstante, dicha propensión no constituye un común denominador, dado que la mayoría de las manifestaciones con relación al grado anterior aludían a memorias placenteras y se pudo notar cuando hablaban de los docentes expresando que los preferían y que deseaban volver a estar con ellos.

Perandones et al., (2007) expresan que hay

Algunas investigaciones que relacionan la personalidad con la efectividad docente. Los estudios en esta línea muestran que los rasgos de personalidad del profesor explican más del 50% de la varianza en la efectividad docente. Tomasco (1980), encontró que los profesores mejor evaluados son de dos tipos: uno, que es el más débil en términos estadísticos, es el no autoritario y humilde; otro, el más fuerte y visible, es el que está orientado hacia los alumnos, es decir, les inspira confianza, respeta sus opiniones, es sensible a sus dificultades, es trabajador y amigable (p. 2)

Se observa en esos planeamientos que hay dos modelos: el que es poco mandón y el más empático, los cuales se convierten en las figuras más aceptadas, pero con predilección por los segundos, que son orientados a ellos. Entre otros recuerdos positivos está:

Aunque la otra profesora de quinto tampoco era regañona, para mí era una de las mejores profesoras. Un día que yo llegué y no había clase pues, a mí me tocó ir a su salón y me pareció bueno, lo único es que ella no regaña, regaña si usted hace algo, por ejemplo, yo lo sé porque yo estuve allá el día que mi profesora no pudo ir, yo fui y pues un amiguito mío había llevado una navaja, entonces a él obviamente lo regañó porque pues... la profesora M era más o menos regañona entre las dos, pero yo digo que no era porque fuera mala sino para enseñarle a uno y entiende los problemas de uno, por ejemplo, si uno no lo trae el cuaderno lo entiende, no regaña tanto, pues, a nosotros no, a mí nunca me ha regañado, nunca a mí antes, me entiende y me defiende a veces porque muchas veces me han molestado mucho, a mí nunca me regañó (GF1-E1-T3).

Esto introduce un asunto característico de las relaciones que se dan entre maestros y estudiantes referente al regaño, que puede concebirse como una expresión de reproche y de enfado

con el otro con el que comparte en la actualidad, porque es diferente en su forma de ser y de actuar en un momento tan sensible de cambio.

También está una estudiante que manifestó:

Yo lo que opino sobre los de quinto, pues que eran muy lindos con nosotros, sí, pues, eran bien con nosotros, en cambio, los de sexto, algunos si son buenos, pero hay uno que a mí no me cae pues bien porque cuando está enojado nos grita, yo no sé, es que cuando nosotros le preguntamos que, si nos vuelve a explicar, nos trata todo grosero, que por estar escuchando otra cosa no entendimos, que yo no sé qué y que yo no sé qué, entonces me cae mal, el profesor D. (GF2-E8-T11).

Con ello da a entender que no está de acuerdo con esa forma de tratarlos y que implícitamente encuentra diferencias en las formas de impartir la norma y de comunicarse con ellos, en tanto perciben a los profesores de antes más amables y empáticos, y como más drásticas la del nuevo grado, tal como lo expresó otro participante: “Lo que yo digo a los profes de quinto es que había unos que no eran tan especiales como la profe M, la profe E, o la profe Mí, en cambio ya los de sexto ya son muy diferentes, porque no sé, a veces nos gritan cuando tienen rabia o así y entonces es muy feo” (GF2-E10-T5).

En la interacción diaria entre maestros y estudiantes, se ponen en juego una serie de reglas que entran a establecer límites o posibilidades, lo cual es interpretado por los niños y las niñas de distintas maneras, y cuando se usa el grito como medio para que éstas funcionen, se producen unas derivaciones acordes a lo que se espera en algunos casos, pero, por lo general, suscita respuestas contrarias a ello porque se ejerce un poder violento que no es visto por ellos necesariamente como autoridad o que no es aplicado sobre el cuerpo, que va haciendo que el vínculo educativo se fragilice o no se produzca, y que las impresiones que se construyen sean molestas. Tizio (2007), manifiesta que

Para que el vínculo educativo se sostenga debe producirse el consentimiento del sujeto. Cada sujeto da su consentimiento en función de unos previos y por eso siempre hay algo de reencuentro con lo íntimo en la relación con el saber. Cada uno dirá, en función de su propia modalidad de satisfacción, hasta dónde está dispuesto a llegar. (p. 3)

Al experimentar las transiciones, los sujetos desarrollan sentimientos fraternales por los que están a su alrededor, de manera que el cambio de grado hace que tengan que establecer nuevas relaciones y ello implica comparaciones entre un antes y un después, como lo que se pudo apreciar

en los testimonios anteriores. Estos niños y niñas desde el punto de vista relacional evalúan el cambio de interacciones entre maestro y alumno sobre la base de lo agradable y desagradable, regaña o no regaña, pero no dicen nada acerca de su desempeño profesional porque centran su atención en las emociones que les genera los nuevos nexos, por lo que la convivencia es cambiante, es diversa, porque incluso hablan que los de sexto son más relajados y no los regañan tanto, de manera que el cambio de grupo implica un cambio de relaciones con el profe que lleva a apreciaciones distintas.

Azorín (2019), habla de esto como las

Rupturas que implican, en diferentes grados, dificultad añadida a los estudiantes para sostener su ritmo de trabajo académico y relaciones sociales dentro y fuera de las aulas. Procesos que les serán más o menos facilitados en razón, entre otros factores, de cómo el sistema educativo dé continuidad y coherencia al tránsito de uno a otro de dichos ambientes y de las acciones pedagógicas y psicopedagógicas que se pongan en escena para abordarlos. (p. 226)

Estas acciones son pues las que el maestro pone en práctica tanto para desarrollar asuntos académicos como relacionales y se convierten en los facilitadores de las transiciones escolares o en obstáculos.

Otro asunto asociado a lo mencionado es la percepción de injusticia, entendiendo ésta como escenarios en los que una o varias personas sienten que no hubo la misma resolución o trato para una misma circunstancia. Distintos estudiantes manifestaron notar injusticias que anunciaban lo indebido en el accionar de los profesores de bachillerato con respecto a las notas y las calificaciones, como lo dice la estudiante:

Con el profesor de tecnología, o sea, que uno hace un cuadrado y todas las letras dentro del cuadrado tiene que quedar flotando o sea que no estén emmm... vea, qué diferencias es lo que conmigo y con Mariángel, que Mariángel hizo eso bonito y le puso color, le puso todo, pues estaba bien, pero yo como escribo en letra corrida, se me dañó un poquito, y yo no le puse ni color, ni la subrayé con lapicero negro ni nada de eso y el profesor me puso un 4.5 y no sé por qué pasa eso. (GF3- E17- T5).

El contexto de esta situación que se habló con algunos integrantes del grupo, tiene que ver con el hecho de que la estudiante involucrada, por lo general, recibe “anotaciones y rebajas de nota” por su comportamiento inadecuado, y hay una idea expresada de que “se la tienen montada”,

convirtiéndose en una situación marcante, en tanto los integrantes de un mismo grupo leen que hay diferencias de acuerdo con los comportamientos, lo que hace que llegue la queja y la desmotivación, característico de muchos niños y niñas que transitan al grado sexto. Esto refleja una mezcla entre lo académico y lo comportamental que aparentemente no es explicitada por los docentes porque no hay criterios de evaluación o una rúbrica para ello, lo que al ser subjetivo no es comprendido por los estudiantes y genera brechas entre los implicados en el proceso educativo.

Spinath y Spinath (2005) citados por Azorín (2019), manifiestan que:

Las transiciones son generalmente un estímulo para el crecimiento y el desarrollo, pero si resultan demasiado abruptas y se manejan sin cuidado tienden a suponer un riesgo de regresión y fracaso. Con el paso del tiempo se ha comprobado que estas situaciones generan en el alumnado cierta desorientación si se dan de forma rápida (antes de que puedan interiorizarse los cambios), lo que constituye una situación de riesgo. (p. 225)

Y es que efectivamente los estudiantes al ser promovidos saben que van a cursar un nuevo ciclo, pero no son preparados para ello, posiblemente porque a medida que pasan los grados, se nota que diferentes actores de la comunidad educativa asumen que “ya están grandes” o ya están preparados para afrontar otras experiencias, con una visión generalizada de los estudiantes.

Otro asunto identificado que es crucial en esa interacción es el humor de los docentes, entendiendo este como el estado de ánimo más o menos persistente en el día a día. Se obtuvieron testimonios como el del siguiente participante: “Hablando de los profesores, sí hay veces llegan de buen humor, pero la mayoría de las veces el profesor D llega qué tumba ese tablero y deja espacio casi como para montarse una casa” (GF1-E1-T14)

Esto recoge las percepciones de otros estudiantes, se evidencia que hay una idea de que los profesores de sexto son malhumorados, que no hacen acuerdos de convivencia concertados y contruidos grupalmente, y al ser impuestos, hay mayor choque con los estudiantes que los perciben como que no tienen buena actitud y que fácilmente se enojan, lo que da paso a la incomodidad que hace que ese cambio se viva de forma menos satisfactoria y deseen regresar con los anteriores maestros que los hacían sentir cómodos y acogidos, lo que en las transiciones se observa comúnmente como las visitas a estos salones en la búsqueda de los docentes que marcaron positivamente su trasegar por la educación primaria, lo que se conjuga en encuentros emotivos, afectuosos, e incluso con evocaciones de situaciones significativas del pasado que traen a colación para manifestarles el anhelo de retornar a ese lugar donde fueron más felices.

Gimeno (1996) citado por Azorín (2019),

Afirma que esta ruptura de contexto y de ambiente a la que nos venimos refiriendo exige un nuevo posicionamiento en el que el alumnado pasa de un grupo en el que quizás se muestra más responsable y popular a otro desconocido de pares y docentes, en el que se enfrenta a una evaluación más severa”. [Así mismo,] Tamayo (2014) [citado también por este autor, complementa diciendo que] “Esta situación plantea a los centros educativos el reto de introducir medidas educativas que contribuyan a la reflexión, actualización y puesta en práctica de estrategias tendentes a favorecer una transición progresiva y positiva, de manera que se produzca una adaptación en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones. (sp)

Ese cambio de ambientes desde lo humano conlleva a separaciones drásticas que generan sentimientos de pesadumbre muchas veces. No obstante, no siempre experimentan ese tipo de sensaciones, ya que también se presentan casos en los que hay combinación de sentimientos como el de este participante: “a veces también se siente una felicidad porque cambia de profesor, de uno estricto a uno divertido o a veces también es muy maluco porque cambia de uno divertido a uno maluco, y hay profesores todos regañones, todos malucos” (GF3- E16- T5), que demuestran que se van tejiendo sentimientos con uno y con otro profesor y que con base en ello también llevan a cabo determinadas actitudes y proceder, pero en el análisis de la mayoría de los testimonios o de las observaciones intencionales y espontáneas, se evidencia que son más tendientes a lo incómodo o no satisfactorio, lo que en las transiciones se puede leer como que los niños y las niñas se vuelven más resistentes a los límites, están en una búsqueda incesante de identidad, de carácter, de personalidad, que van construyendo simultáneamente con los saberes del proceso escolar, notándose en algunos casos el bajo rendimiento académico, no sólo porque los aprendizajes se van complejizando, sino también porque el proceso de adaptación es paulatino y diferente en cada uno, dependiendo en cierta medida de sus habilidades sociales y la forma de tramitar sus emociones y resolución de problemas, asuntos que entran a operar como mecanismos de defensa en ellos, buscando ser escuchados para que les ayuden a encontrar el camino del deseo.

Tizio (2007), desarrolla la idea de fracaso escolar, expresando que “en general es un no, a veces radical, y hay que ver cómo funciona” (p. 3). En este caso, es un “no” como muestra de desacuerdo con lo que no funciona para el sujeto. Es el llamado no verbalizado para que el otro entienda que hay un malestar y que sobre la base de eso va a actuar.

La apatía también se relaciona con la atención que reciben de los profesores, dado que encuentran que son menos enfocados en lo que como estudiantes consideran significativo. A continuación, el relato del estudiante quien mencionó:

Hay que cambiar a unos profesores que no están pendientes de lo que uno hace porque ha habido peleas en el salón y los profes no han hecho nada, entonces a uno como que le da rabia y por eso es que uno no hace nada en el salón, por eso es que uno les tiene la mala a los profesores. (GF3- E15- T13).

El relato anterior deja ver que está la idea de que los profesores en bachillerato no les prestan atención y esto hace que se muestren reacios con ellos, porque perciben que se dedican meramente a compartir su saber sin atender la dimensión social y afectiva de ellos, afectando la convivencia y el clima de aula, descuidando la integridad del acto educativo. El abandono en sentido genérico se entiende como aquello que implique dejar al otro en ausencia de un afecto o de una presencia real. Para el caso de las transiciones escolares, el sentimiento de abandono que sienten los estudiantes frente a la falta de atención y de afectividad en los docentes, tiene que ver con el vacío que genera el cambio de docentes afectuosos y atentos a sus necesidades, por otros menos cariñosos y pendientes de lo que pueda suceder, porque necesitan un lugar en la palabra de ellos y en lo físico.

Rodríguez (2019), presenta que

Diferentes investigaciones coinciden en identificar la Transición entre la etapa Primaria y la Secundaria como uno de los momentos clave en la configuración de las trayectorias escolares [...] y el paso de la Primaria a la Secundaria marca una de las discontinuidades más llamativas, pero estamos ya tan habituados a vivir sus rupturas que no lo percibimos como conflicto y no se le da la importancia que requiere. (p. 78).

Esto sucede entonces, entre otras cosas, con el sentimiento de abandono mencionado, donde los docentes tienen conocimiento de las características y efectos de los cambios en los estudiantes que transitan a secundaria, pero lo normalizan y no toman acciones para mejorarlo en la mayoría de los casos, situación que desmejora las relaciones entre unos y otros.

También aparece la situación social conectada con *la normatividad de los profesores*. Las normas son las reglas que se instauran en los distintos lugares y contextos para regular las conductas de los seres humanos. En las instituciones educativas existe un manual de convivencia que recoge entre otros aspectos, las normas, deberes y derechos de los integrantes de la comunidad

educativa, siendo éstas los preceptos generales con los que se busca que haya orden y respeto entre profesores, administrativos, estudiantes, padres de familia y demás personas que hacen parte de ella, los cuales son reforzadas por los maestros, y en muchos casos, hacen que los alumnos se confronten con ellas porque la institución y los maestros quieren que se sigan unas reglas, pero los alumnos en esa etapa en la que están, quieren hacer otras. En la medida en que ellos y ellas maduran, crecen, cambian, empiezan a sentir con más fuerza la presión de las normas de la institución. Unos se adaptan, otros las siguen y otros les hacen resistencia, como en la situación experimentada en las observaciones en la que, ante el desorden constante, un docente les dijo a los estudiantes que recordaran que ellos ya no estaban en primaria sino en bachillerato porque hubo un cambio grande, y a esto varios niños y niñas manifestaron inconformidad por medio de gestos de desagrado o expresiones verbales como “ahhhhh”, demostrando indiferencia frente a la situación y lo que ésta acarrea.

Martínez (2011) citado por Rodríguez (2019), habla de que

La investigación educativa ha señalado aspectos clave para entender el salto que existe entre estas dos etapas educativas que forman parte de una misma educación básica. Así, cuestiones como la metodología docente, el clima de aula y de centro, las relaciones entre el alumnado y entre éste y el profesorado o los sistemas de evaluación son algunas de las variables que la literatura especializada señala como centrales en el proceso de adaptación desde la educación primaria a la secundaria. (p. 50)

Para el caso mencionado, una de las variables son las normas, los deberes, y la rivalidad con ellas que restringen las acciones de los estudiantes y esto produce desacuerdos. De igual manera, cada maestro y maestra tienen sus maneras de impartir y hacer cumplir las normas, lo cual no siempre es asimilado por los involucrados, o por el contrario lo efectúan todos, e incide en su accionar y relacionarse. Sobre esto, se encontró que la población se refirió a la diferencia con quinto grado en cuanto a que sentían que antes el trato era más amigable, comprensivo, y las normas más flexibles, y en contraposición, expresan que en sexto son arbitrarias, sin un diálogo que medie. Ejemplo de ellos es este testimonio:

Lo que también me recordó mucho pues la diferencia de los profesores es que no me acuerdo quiénes fueron los que fueron del grupo... una niña del grupo pero no me acuerdo quién fue que le fue y le pidió una toalla a la profesora C. y una niña tenía Frutiño y entonces le echó eso con agua y tiraron eso a un techo de un salón y pues C. a no nos dijo

nada ni nos puso anotación ni nada sino que pues sí, cómo dice Merlia, nos preguntaba por qué lo habíamos hecho y nos daba consejos para que mejoráramos porque aquí los profesores sin saber pues sin saber las dificultades de los demás sin saber los problemas, ahí mismo uno hace cualquier cosa, anotación y ni le preguntan a uno por qué ni nada y ya. (GF3-E20-T3).

Dicho de forma sintética, en sexto notan que hay un trato más cercano y benevolente, y en sexto, más impersonal y disciplinario, por lo que en el nuevo grado los estudiantes perciben mayores llamados de atención por parte de los docentes y que son más estrictos, tanto desde lo comportamental como lo académico, posiblemente porque es la manera de los segundos de blindarse ante situaciones que se puedan salir de control porque la experiencia así se los ha mostrado, o puede constituir la respuesta al sentimiento de destitución del mando por el temor a no ser reconocidos como figuras de autoridad, porque en secundaria es desde la figura de poder y en primaria desde el afecto y la conciliación, por lo que buscan mantener o recuperar el control por medio de una actitud tosca y fuerte, con la que también hacen cumplir también las reglas institucionales. Una de esas reglas es la del horario sobre la cual habló el próximo participante:

Yo me acuerdo que yo estudiaba en la Niño Jesús de Praga y yo estaba como en primero o en segundo, y yo le pegué a un niño y yo me fui le dije a la profesora y no me castigó. Ahora en bachillerato es diferente porque uno le dice a la profesora y lo castiga o anotación... (FG3- E14-T2).

Este relato evidencia una manera de los maestros de mantener el control de los estudiantes, a lo que le suman los libros “observadores” que son las libretas donde se escriben las faltas disciplinarias durante el año, para ejercer presión y dejarles la nota escrita como evidencia que recuerda que hubo un comportamiento inapropiado y que frente a ello hay un debido proceso que evidencia el cumplimiento del manual de convivencia, como sucedió en una de las clases de inglés de una de las instituciones, donde una de las investigadoras observó y escuchó que la maestra, en vista de que hizo muchos llamados de atención porque estaban conversando mucho, sacó su libro observador, lo puso sobre el escritorio golpeándolo fuertemente y expresó que ahí lo iba a dejar para ponerle anotación a los que siguieran hablando en clase, que muestra una forma impetuosa que busca sustituir a través de la amenaza, un poder perdido en la docente por medio de una fuerza que no es aplicada directamente sobre el cuerpo, pero que es agresiva a nivel socio emocional para los estudiantes, generando posiblemente la conducta esperada por la docente, pero fragmentación

en los vínculos con los estudiantes, trayendo consigo efectos negativos que conllevan a repetir la misma estrategia porque no hubo un proceso de mediación, negociación que la ubique en un lugar de autoridad .

En la parte académica, hay otra idea acorde con la normatividad de los docentes que es descifrada por los sujetos como minuciosidad y representa una idea de dificultad por superar. Al respecto, una estudiante manifestó:

Lo que más me ha parecido difícil son algunas materias y los profesores también. Por ejemplo, tecnología, porque el profesor es súper perfeccionista, porque tiene que estar flotando... Sí ha afectado y normal, porque a veces uno se siente mal y uno trata de mejorar y siempre tratan de ver un defecto, y a uno lo hace mal y a veces no, porque a veces hace las cosas perfectas y el profesor le dice que está bien. (GF3- E16- T2).

Surge la diferencia con el antes y el después y la percepción subjetiva en cuanto a la rigurosidad, exigencia y normatividad, donde no se valora el esfuerzo por mejorar por medio de recompensas, que, aunque se dé en el contexto de la misma institución, en últimas, tiene que ver con el docente, lo que va generando distintas sensaciones. En una oportunidad una de las investigadoras fue testigo de ello en una clase de tecnología donde el docente les devolvía el trabajo que le asignó a todo el grupo para realizarlo en clase, y cuando iban a mostrarle los avances, no los aceptaba porque según él no estaba perfecto, como si lo concibieran como una exigencia caprichosa. De esta manera, tener que arreglárselas en el cambio de grado, de docentes, de formas de hacer, de infraestructura física, entre otros, de manera más conscientemente, lleva a que eso se viva como una situación marcante desde el punto de vista de las transiciones. Como lo expresa Ng-Knight (2015) citado por Bharara (2019), “en comparación con una escuela primaria/intermedia más pequeña, las escuelas secundarias son físicamente más grandes, menos protectoras, más impersonales y académicamente más exigentes” (sp), lo que amplía la idea de que hay mayores demandas desde lo socio afectivo, lo normativo y lo académico en la escuela secundaria, lo cual se convierte en un asunto contundente a tramitar por parte de los estudiantes que llegan de la escuela primaria.

También se evidenció en las observaciones y en los relatos la norma de uso o no del celular en clase. Para muchos, este artefacto no tiene gran relevancia como para el estudiante que dijo: “No tengo celular, bien, por ejemplo, Loaiza juega siempre que termina la actividad, emmm, los

demás no sé por qué no los he visto” (GF3- E12- T10), pero para otros, es un elemento de distracción mientras empiezan clase:

Es que en quinto las horas, bueno las horas no sino las materias eran corridas o sea no le dan descanso a uno, a cambio acá en sexto mientras llega el profesor, em, uno tiene como un momentito ahí para sacar el celular, y en quinto casi no se utilizaba, a cambio en sexto sí porque lo ponen a buscar traducciones así porque aquí no se usa mucho el diccionario. (GF1-E3-T26)

Esa entretención se relaciona con el lapso que hay en el cambio de clases cuando no hay empalme entre los docentes, lo cual fue usual observar, y genera que los estudiantes tengan tiempo para hacer lo que desean. También se evidencia que, durante la clase, lo usan para efectos educativos, aspecto que no sucedía en grado quinto, habiendo un consentimiento de los docentes, lo que le da otra relevancia a dicho artefacto. Esto lo corrobora una participante: “Celular no tengo, tiene que ser en el siglo 20 cuando las culebras caminen paradas... los otros, pues hay veces que lo cogen para traducir el traductor de inglés porque la profesora los deja” (GF3- E19- T14), con lo que se interpreta que hay un cambio en las metodologías y los recursos empleados en clase que no es obligatorio, donde los docentes se acomodan al hecho inevitable del ingreso de los artefactos tecnológicos al aula pero con los propósitos que desean, o puede deberse a la facilidad que ven en el hecho de que busquen en la web la información que no les brindan, lo que les facilita el desarrollo de la clase.

Sin embargo, parece que las reglas no son claras o que los niños y las niñas las transgreden adrede, dado que se presenta que lo sacan en clase y obtienen regaños y penalizaciones por esto, además que se está volviendo adictivo y de cierta manera los jóvenes están creando una dependencia de este elemento, porque, por lo general, los sujetos buscan satisfacer necesidades a través de objetos, entre otras cosas. El siguiente estudiante lo ejemplificó:

Ja, em, el uso del celular no es que fuera así de vez en cuando, cuando los profesores dicen que guarden, pues, el celular, algunos son así con el puesto así con las cosas para que no se vea y así como que no los vean... em, también cuando lo decomisan, si es que nos hacen muchas advertencias, eh, ya el profesor lo entrega a la directora de grupo. De vez en cuando nos colocan actividades como para investigar en el celular, pero de resto no, no es nada importante o el profesor nos da un tiempito después de terminar una actividad y nos deja sacar el celular. (GF1- E4- T22)

Manifiesta que lo hacen con permiso del docente en el tiempo que les indica porque es el momento autorizado para ello, sin embargo, también habla de una transgresión a la norma con la que se interpreta que hay un deseo de contradecir al otro y de demostrarle que no todo lo puede controlar, pese a las consecuencias que ello les pueda acarrear, como en el caso de su incautación.

Así mismo, la desobediencia del uso del celular en clase tiene que ver con que este se convierte en un elemento de poder, en la medida en que lo usan, por ejemplo, para tomarse fotos o grabar Tik Tok, como ocurrió en las observaciones durante el cambio de clase, ya que se ubicaban en subgrupos a escuchar música, a tomarse fotografías en frente de todos o a grabar videos para subir a la plataforma mencionada, haciendo gran ruido haciéndose notar. Para validarlo, se pueden traer las palabras de otra estudiante:

Yo no uso celular en clase, hay gente que lo utiliza para tomarse fotos en medio de las clases y se los quitan isque hasta que vengan los papás por él, y también me parece injusto porque es que ellos no pueden quitar el celular, si lo pueden quitar mediante la clase pero no hasta que vengan los padres de familia, le pueden hacer anotación pero eso es injusto porque eso es invasión de privacidad y eso no se puede hacer, y a mí no me gustaría que me quitaran el celular por tomarme fotos o por estar jugando en el celular... a veces cuando he terminado las cosas si lo saco. (GF3- E16- T9)

Aunque ella no usa su celular en clase en momentos que no tienen autorización para hacerlo, es consciente de que otros sí lo hacen pese a que hay unas normas de utilización de este dispositivo en clase, y considera injusto que se los quiten porque lo leen como una ataque a la privacidad, lo cual es parte de las transiciones porque sienten que los docentes cruzan límites con lo que para ellos es muy valioso e importante, a pesar de que ellos mismos también sobrepasen los límites impuestos por las normas en clase.

Desde el punto de vista de las transiciones, la llegada o continuidad en el uso del celular a la vida de los estudiantes de sexto grado significa un apoyo académico, de uso recreativo y de poder para llamar la atención, e implica un ajuste o infracción de las normas, porque, aunque muchos lo ven como algo “normal”, a nivel institucional se convierte en un impedimento para la convivencia y en un soporte académico para muchos maestros. Sin embargo, es importante aclarar que, por el contexto económico de las familias de la institución, no todos pueden tener el dispositivo así lo deseen, y eso hace que no pueda ser empleado de forma intencionada por todos

los docentes como apoyo pedagógico, y que en esa medida se convierte en un objeto de lujo o uso restringido que genera brechas, diferencias y altera la convivencia en muchos casos.

Otra de las situaciones sociales marcantes se vincula con *las metodologías y las maneras de aprender*. La metodología en educación comprende las acciones ordenadas del docente para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Cada uno define cómo las desarrolla para obtener los resultados previstos y enfocados en la visión institucional, que es la que refiere la meta a largo plazo de esta, y la misión, que describe por qué existe y qué quiere lograr. Gimeno (2007) citado por Sierra (2019),

Distingue entre transiciones sincrónicas y diacrónicas...Es en el contexto de las transiciones diacrónicas, donde Gimeno introduce el concepto de transiciones curriculares. Estas transiciones se refieren a aquellos cambios académicos que alteran la cultura pedagógica previa, asumida por el alumnado durante la etapa educativa que finaliza, y plantean la necesidad de adaptarse y afrontar nuevos objetivos, nuevos contenidos y nuevos procedimientos de enseñanza. (p. 194)

Con relación a ello, los estudiantes al iniciar el año escolar reciben la orientación por parte de sus maestros sobre cómo van a trabajar durante el año, asunto que se pudo observar en las aulas de clase cuando empezando el 2023, les explicaban la forma en que se iba a proceder en cada curso y la manera de evaluar los aprendizajes, ante lo cual, los estudiantes estaban a la expectativa y fueron identificando en el día a día que había formas de accionar muy diferentes, e incluso, empezaron a señalar las favoritas y menos agradables. Una participante testimonió el hecho:

En quinto molestaban mucho con las divisiones y las multiplicaciones y ahorita ya en sexto ya no, ahora ya es como más lógica, ahora no es que el profesor nos pone 5x5 no, si puede poner 5x5, pero con más lógica, no es 5x5 25 no, pues si, tiene que ser otra respuesta que está escondida en la misma pregunta, por eso prefiero más la matemática de sexto que de quinto. (GF4-E22-T31)

Ella habla de su preferencia y del agrado con lo distinto que encuentra en el cambio de grado, diciendo que antes “los molestaban” con temas que posiblemente le representaban más dificultad, y que prefiere más la matemática del nuevo año por las habilidades que ha desarrollado, por la transferencia con el nuevo maestro, por las comprensiones que su metodología le permitió tener, que traen consigo éxito, confort, o estabilidad académica y por eso la preferencia. Así mismo, se evidenciaba esa predilección en la actitud del grupo cuando se asistió en la etapa de

observación, al expresar agrado cuando sabían que les correspondía, por ejemplo, esa materia, porque el profesor los incentivaba con “superiores”, que es el código para acompañar la nota numérica de más alto rango que recibían.

De los testimonios en los grupos focales también se pudo entender que perciben que con los maestros de secundaria aprenden más por sus saberes y por la cantidad de materias que reciben, esclareciendo una representación positiva de ello. El testimonio de las participantes a continuación, pueden dar luces sobre ello: “De sexto me quedo con los profesores, porque saben mucho, hay un profesor que me da mucha risa, hay otro que pues, no es tan gracioso, pero me cae bien” (GF2-E5-T3). Y, “Yo, pues yo en primaria nos pedían muchos cuadernos, la verdad, a mí en primaria nos pedían muchos cuadernos y es muy maluco, porque uno de niño con una maletica con todos esos cuadernos, a mí me aburrió un tiempo, pero bueno, es cierto que nos dan química física y biología, muy verdad, pero todo eso en un mismo cuaderno, ya uno decidía si lo separa, pero no sé por qué a mí en primaria un montón de cuadernos, la verdad, y ahora en sexto dos o tres cuadernos y mire que aprendo más antes de llevar esa cantidad de cuadernos, me gusta mucho ese cambio porque yo la verdad si me aburría mucho” (GF2- E6- T8).

Con ello, se entiende que les gusta el cambio porque tienen la representación de que los docentes de secundaria les aportan más aprendizajes porque saben más, y que el hecho de no tener que llevar tantos cuadernos como en 5° es beneficioso, debido a que, aunque reciben otras materias que antes no veían, simboliza cierta descarga por el hecho de poder agruparlas en un sólo cuaderno, de ser más sintéticos el asunto de tomar nota y de no tener tanta carga física, porque valoran aparentemente más la especificidad del saber que la integración y transversalización curricular de la básica primaria, desconociendo que cada uno domina su saber específico y por eso es idóneo para el cargo que desempeña.

No obstante, volviendo al asunto de las materias que antes no cursaban, se presenta que la confrontación con lo desconocido, con lo extraño, produce un sentimiento de confusión. En este caso, los nuevos temas muestran esa transición de lo que se sabe a lo que todavía no se sabe y eso es experimentado por el sujeto como ese momento de expectativa hacia lo que viene, lo cual se hace más complejo para él si lo recibe de forma confusa por las metodologías de los docentes, como lo relató este participante:

Las diferencias con quinto es que ya los temas obviamente son más avanzados, más difíciles, y ya no ponen tanta tarea, nos dan como más tiempo libre, nos traen cantantes y

así... el profesor de matemáticas, él puede explicar por ahí dos veces, pero el tema es muy difícil, entonces si uno le pregunta la tercera vez, el profesor se enoja y dice que uno no presta atención y que le va a decir a la profesora L. P... El profesor de matemáticas, él está explicando mientras borra, o si no borra, va escribiendo y explicando, entonces, así uno no presta atención, porque él dice disque: tienen cinco minutos y el tablero lleno... Para mí yo creo que el tema más, más, más difícil es en matemática por qué el profesor D. como que en una división mete una multiplicación, en cambio en quinto en matemáticas nos hacían dibujos, en sexto no. (GF1- E3- T4- T6)

Esta persona deja ver que comprende que en 6° los temas son más avanzados y los explican de forma distinta a 5°, ya que antes lo hacían por medio de dibujos que les permitían entender mejor lo que el docente quería que aprendieran, pero el hecho de que las formas para explicarlos no les posibilite prestar atención a todas las variables que introducen es visto como una dificultad, lo que demuestra que no hay una evolución paulatina de la anterior estrategia de explicación de los temas a la nueva, dejando a los estudiantes en la perplejidad de eso que es nuevo, ya que en primaria había transversalización porque tenían mono docentes, mientras que en bachillerato se trabaja por áreas, cada una con un docente distinto. Entonces, la incertidumbre en los cambios de temas o complejizaciones de éstos es vivida como algo marcante en el proceso de transición de lo conocido a lo desconocido, donde la intervención del maestro no siempre es pertinente y se relaciona con lo que señala Gimeno (1996) citado por Rodríguez (2019), con respecto a las ambivalencias experimentadas por los estudiantes, al plantear que.

...en el desarrollo de su itinerario académico, los estudiantes deben tomar opciones que implican un amplio rango de sucesos, procesos, experiencias y consecuencias para su vida académica teniendo transiciones. Estas pueden ser ambivalentes, con distintos significados para las personas. Una transición, por ejemplo, para un sujeto puede tener efectos progresivos para el crecimiento personal y social, valorándose como ascenso en el proceso de maduración y, para otro, considerarse como pérdida de estatus o de posibilidades y, por lo tanto, de disminución o retroceso. En esta línea de reflexión, para un sujeto puede tener efectos progresivos en el crecimiento personal y social, valorándose como ascenso en el proceso de maduración y para otro, considerarse como pérdida de estatus o de posibilidades y, por lo tanto, de disminución o retroceso. (p.81)

En ese cambio, los individuos refieren gustos o malestares por los temas y las materias por la novedad que les representan. No obstante, como se mencionó, con el paso de un grado a otro los temas se van complejizando porque el nivel aumenta y empiezan a ver materias que antes no veían como lo manifiesta esta estudiante: “Aquí en 6°1 hay más materias... Son más difíciles hoy porque hay diferente materia, a mí no me daban allá ni química me daban, ni español” (GF4- E23- T17), lo que constituye otro cambio que encuentran en el paso de grado, pero que no sobresalió en las observaciones de clase ni en los relatos de los participantes como situación marcante, pero sí se identificó la facilidad o la dificultad que representan ciertas materias, como también lo expresó la estudiante:

Lo más fácil de sexto para mí es la materia que más me gusta, artística, porque solamente tenemos que dibujar y pintar y no nos ponen más nada. Lo más difícil es en español porque es muy duro y muy estricta la profesora... a veces la profesora de español cuando uno no entiende, uno le va a ir a preguntar y le pregunta varias veces porque a veces ella no le entienden lo que ella está diciendo y entonces ella a veces se pone enojada y ella dice: miya yo no le voy a hacer la tarea, hágalo usted, usted tiene que aprender y entonces uno se va para allá enojado y luego a los 5 minutos otra vez va donde la profesora a preguntarle qué era esto, qué es eso que uno no entendió, y la profesora se olvida de todo lo que uno hizo y le preguntó. (GF4- E24- T15).

En esa medida, de acuerdo con lo fácil o lo difícil empieza a haber mejor disposición o no por parte de los estudiantes, lo cual depende de su interés y motivación a partir de esa idea de posibilidad o de retroceso mencionada por Rodríguez (2019), lo que a nivel de transiciones se traduce en actitud positiva o displicente frente al acto educativo, en lo que tiene directa incidencia, como se mencionó, las estrategias del docente para que la información sea captada por los niños y las niñas.

Las investigadoras fueron testigo de esa complejidad con algunos profesores que, por ejemplo, les planteaban la realización de un taller, pero solo les entregaban una hoja para lectura con unos pasos a seguir de forma general sin explicación adicional, frente a lo que la mayoría se mostraba abrumado y acudían a ellas para resolver las inquietudes. Al decirles que fueran donde el profesor primero, sus respuestas se basaban en: “es que él se fue y se demora, o, me da susto porque se enoja”, dejando ver que cuando la mediación del docente es ambigua, la transición se hace más difícil, genera que se dispersen, que se pongan a jugar, que haya desmotivación u

oposición, llegando la “anotación, el regaño y la citación a los padres” como represalia a esos comportamientos que fueron motivados por su misma metodología, pero que en la medida que no lo hace consciente naturaliza o normaliza su comportamiento e identifica la falencia es en los estudiantes porque hay una lectura de que son actos de rebeldía y desorden, dejando de lado el hecho que originó dichos asuntos. Al respecto, Tizio (2007), plantea que

Ciertas formas de rechazo son formas de dividir al Otro, de agujerear sus creencias, de abrir interrogantes y, también, de pedir ayuda. Porque, y aunque a veces no lo parezca, los niños y adolescentes necesitan de un adulto que los pueda escuchar, que les pueda poner límites, que les ayude a dar los pasos necesarios para avanzar hacia lo nuevo cuando teman no poder hacerlo. El adulto además de aceptar esta responsabilidad debe también aceptar que las nuevas generaciones lo superen. En este sentido, en muchos casos, los sujetos devuelven al adulto su propio rechazo a revisar lo que ha quedado caduco de su posición y en este sentido, si se los sabe escuchar no sólo se los puede ayudar, sino que se puede aprender mucho. (p. 4)

De esta manera, los comportamientos son respuesta a lo que experimentan o también cambian intencionalmente porque los estudiantes se ven afectados por la manera cómo son valorados por los maestros, en una especie de “llevar la contraria” por lo que reciben. Al respecto, habló el participante:

Si he cambiado el comportamiento porque bueno no, a mí me afecta también como dice el compañero Juan Esteban y la compañera Mariángel, es que uno por no hacer un trabajo, digamos, yo en ese momento tengo, un ejemplo, tengo 10000 superiores y hay una persona que tiene 15000, entonces eso es una injusticia que uno le quedó o en bajo o básico porque no le queda o en alto al menos porque sea una nota buena, porque si uno le ponen una nota baja por algo que uno se esforzó todo el periodo haciéndolo, entonces cuando uno vaya a ver las notas, uno esté recuperando, entonces a mí me parece otra injusticia, porque le ponen a uno a hacer unas cosas más difíciles que uno ni siquiera vio en el tercer período, en el taller de matemática también me pusieron quisque a hacer un globo solar y me tocó comprar más de más de 20000, más de 50000 pesos en cosas y eso fue muy duro hacerlo, me demoré como 2 días haciendo ese globo y ese globo no sirvió para nada porque no voló, no hacía nada, entonces me afectó en cómo es que es, en una injusticia en haber malgastado

2 días que podía hacer otras cosas haciendo una pendejada que uno por estar esforzándose y gastar plata también en eso. (GF3- E15- T10)

Refiere esta persona un cambio en su comportamiento debido a las injusticias que nota, en el hecho de que no le valoren los esfuerzos que hace al hacer sus trabajos, al tratar de responder a las tareas de los temas nuevos y al invertir tiempo y dinero en trabajos que no recibieron la nota esperada. Surgen dos temas importantes en la transición como la introducción de temas que no habían estudiado y que representan dificultad o mayor reto, y la percepción de injusticias porque esperan que los docentes aprecien sus esfuerzos, pasando a ser una queja y un asunto por resolver desligando las ideas arraigadas de que en la educación primaria se hace así y debe continuar así, lo cual no se asume y detona desencuentros entre docentes y estudiantes, característicos de las situaciones sociales marcantes.

El tercer resultado que arroja la investigación tiene que ver con las *situaciones relacionadas con los afectos y las personas del pasado y del presente*. El afecto es el sentimiento de cariño, estimación y aprecio hacia otros, por las emociones que se experimentan con ellos (entendiendo las emociones como las reacciones frente a determinados estímulos), que cuando son constantes, adquieren mayor importancia porque se alimenta con el paso de los días. Esto genera inclinación a querer estar y compartir más con ciertas personas, lo cual sucede entre los estudiantes y de ellos con los docentes que en su etapa escolar y en las transiciones escolares, establecen lazos afectivos que hacen que el cambio y la separación les produzca determinadas sensaciones y reacciones como las evidenciadas al observar las fotografías del pasado, que los llevan a recordar a personas y situaciones.

Pietarinen et al., (2010), encontraron que

Los alumnos consideraron que los cambios en la interacción con sus compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad escolar eran la parte más gratificante y al mismo tiempo la más problemática de su carrera escolar [...] Esto también se reflejó en el colorido emocional de las descripciones que iban desde la felicidad y la alegría hasta la ira, la decepción, la ansiedad y la tristeza, según el curso de los acontecimientos (p.11)

En esta dirección, los cambios en las relaciones pueden tener un carácter gratificante, por ejemplo, cuando se establecen vínculos afectivos con compañeros y docentes, o uno dificultoso, cuando los vínculos no son estables, sólidos y amenos. Al observar las fotografías del año anterior, los estudiantes denotaron que los recuerdos y las añoranzas son parte fundamental de los hallazgos

en la investigación, porque hicieron alusión en varios momentos a emociones producidas por las remembranzas que les produjeron éstas, lo cual se traduce en sensaciones que desean repetir la mayoría de la veces por las emociones agradables que sienten y permite reconocer que los vínculos con sus ex compañeros y docentes eran positivos, dejando ver que una situación social marcante está en correlación con las emociones, las evocaciones de situaciones y vivencias desde la favorabilidad hacia las experiencias y personas con quienes establecieron lazos en 5°, más lo que esto genera en los estudiantes en el cambio de grado, porque consideran que desean repetirlo, lo que les dificulta en cierta medida la adaptación al nuevo lugar y personas.

Por experiencia en el ejercicio docente, se ha sido testigo del sinnúmero de manifestaciones de afecto y anhelo por volver a estar con el mismo grupo y la misma docente que tuvieron en años anteriores, porque se convirtió en un recuerdo que les produce sentimientos de acogida y felicidad, lo que se marca más cuando pasan al siguiente grado donde encuentran la incertidumbre y la dificultad para vincularse, observándose la esencia de lo que Higuera (2023) plantea de la condición humana, como ese drama en el que debemos abandonar espacios seguros para ir tras la búsqueda de otros lugares que nos den refugio nuevamente.

Cuando los seres humanos recuerdan, traen de la memoria información retenida que nos permite evocarla y tener sensaciones placenteras, neutrales o displacenteras. En el caso de la investigación, se encontró que la mayoría de los recuerdos que los estudiantes tuvieron al observar y rememorar a sus excompañeros, docentes de primaria y situaciones, fueron agradables, como lo relató el estudiante: “Yo de esas fotos recuerdo que éramos muy felices con el profesor A. y la profesora E. Número dos, que todos estábamos ahí unidos como amigos, es un recuerdo muy feliz para nosotros”. (GF4- E25- T1), donde también mencionó algunos docentes que recuerdan con felicidad, dejando ver que establecieron conexión con ellos. Así mismo, en algunos casos hablaban de lo compaginados que estaban como en los relatos de estos participantes:

Yo traería de quinto a los compañeros, porque es que antes nos ponían un trabajo en grupo y nosotros nos entendíamos más porque ya nos reconocemos más entre todos, y el día que nos revolvieron eso fue raro porque ya la gente, pues, ya la gente se alejó y ya solo los podía ver en el descanso que era de vez en cuando. (GF1- E4- T4)

Esa foto de quinto me recuerda mucho, eh... como a una familia porque, en quinto siempre recochamos mucho, jugábamos y éramos muy unidos... ¿Por qué digo yo que éramos como una familia? Porque no sé, es muy diferente como ahora nos tratamos en sexto, que somos

más bruscos, somos más diferentes, si alguien no nos cae bien, entonces la hacemos el asco, entonces se me hace que en sexto todo es muy diferente. (GF2- E10- T1)

Esos testimonios revelan evocaciones de la combinación eficaz que hacían con los compañeros y compañeras del pasado, que les permitía fluir a nivel de interacción, gustos y formas de hacer, e incluso nombrarse como una familia por lo unidos que eran, que se convierten en situaciones marcantes de transición por la nostalgia que les genera extrañar a sus ex compañeros, los momentos que compartían y las acciones que ejecutaban juntos, desencadenando tristeza y desmotivación al compararlo con el nuevo grupo, que no necesariamente es diferente en cuanto a integrantes, pero que se empieza a comportar distinto por la influencia de todos los cambios como cuando decía uno de ellos: ahora somos más bruscos y le hacemos el asco a quienes ni nos caen bien, demostrando que han cambiado, que en el nuevo grado se sienten diferente o menos unidos, y por eso reaccionan así.

Uno de esos cambios lo nombró el siguiente participante: “Para mí lo más duro de sexto fue que nos separaran entre unos amigos y a mí de salón, ya que nosotros siempre jugamos juntos y hacíamos todo juntos, y como nos cambiaron de salón, ya casi no jugábamos...” (GF2-E9-T4), testimonio que refleja la dificultad para adaptarse al entorno para socializar con otros por la descomposición del grupo donde hacían todo juntos, que condujo hasta disminuir la cantidad de tiempo para jugar, que posibilita encontrar otra causal de los motivos por los que los estudiantes transforman la percepción sobre el juego al pasar a secundaria.

Knobel (2002), habla acerca del estudiante que se encuentra en esa edad, que

En este período fluctúa entre una dependencia y una independencia extrema y sólo la madurez le permitirá más tarde aceptar ser independiente dentro de un marco de necesaria dependencia. Pero, al comienzo, se moverá entre el impulso al desprendimiento y a la defensa que impone el temor a la pérdida de lo conocido. Es un período de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social.
(sp)

Esa dependencia tiene que ver con lo social, en tanto los compañeros son parte fundamental de su historia en un momento dado, y el hecho de sufrir separaciones genera una respuesta auto protectora de desavenencias con las personas que los rodean. Entra otro elemento importante en las transiciones escolares y es que, al llegar al nuevo grupo, el establecimiento de relaciones interpersonales es menos natural, lo que hace que haya rupturas en los vínculos que los obligan a

crear otros lazos, pero esto amerita tiempo mientras se conocen e identifican afinidades, lo que impacta las actividades que realizaban como el caso del juego que para muchos desaparece desde sus discursos o se transforma.

Con el cambio de grado, de horario y de infraestructura física, los estudiantes encuentran personas con distintos intereses y gustos, o, por el contrario, siguen con los ya conocidos, pero en las dinámicas de transición ocurren cambios a nivel psicológico y social que los llevan a modificar muchas actitudes, lo que influye en la manera en que experimentan o expresan los afectos, haciendo que las relaciones sufran transformaciones, bien sea porque buscan nuevos vínculos que les den seguridad, o porque desean conservar los mismos pero la realidad se los impide. De esta manera, se pueden volver más reservados y solitarios, o más extrovertidos para buscar aprobación de los demás y validación afectiva.

El cuarto resultado, recoge *situaciones sociales marcantes que tienen relación con los cambios de comportamiento en los estudiantes*, que, al iniciar el año escolar, se empiezan a visualizar de forma más marcada en unos que en otros.

El comportamiento, incluye todas las acciones que los seres humanos realizan y exteriorizan ante los demás, que dan cuenta de pensamientos, sentimientos, preferencias, entre otros, cuando están en una situación social. Éstos pueden cambiar debido a situaciones que le generen al sujeto placer, malestar e incertidumbre en el accionar colectivo, como en el caso de los participantes de la investigación, lo cual está asociado a la transición de quinto a sexto, dado que hay una modificación en el entorno de amigos y de personas cercanas para ellos por la promoción de grado, que por lo general, trae consigo variables como la mezcla de los estudiantes, viéndose éstos en la necesidad de empezar a buscar vínculos que les den seguridad o la aceptación de otros pares, y eso conlleva a que empiecen a tener nuevos y particulares procedimientos. Al respecto, Piaget (1999) citado por Chavarría (2011), dice que: “así como el cuerpo tiene estructuras físicas que le capacitan para adaptarse al entorno, la mente constituye estructuras psicológicas, medios organizados para dar sentido a la experiencia que le permite adaptarse al mundo exterior” (p.71). Esto a su vez, alimenta nuevas percepciones en ellos con relación a lo que se vivía en primaria y que ven de otra manera estando en el grado sexto.

Estas percepciones son relevantes, ya que le permiten al estudiante tener otra forma de ver el mundo que habita (la escuela, la familia, el entorno), y expresarla ante sus pares, familias y docentes mediante nuevos comportamientos, lo cual se convierte en situaciones marcantes debido

a que viven distintas experiencias al llegar a la escuela, durante su permanencia en ella y al salir de esta, lo que genera cambios en su comportamiento, como los que se describen a continuación.

Hay unos *cambios de comportamiento asociados a la modelación social*. Con la llegada a la nueva etapa escolar, los sujetos empiezan a experimentar distintas sensaciones en la interacción con los miembros de la comunidad educativa, que van configurando su accionar. Al realizar los grupos focales, los estudiantes mencionan con respecto a ello asuntos de cambio relacionados con las impresiones recibidas, sobre lo cual, el siguiente testimonio ofreció un ejemplo:

Yo cambié. Yo digo porque mire, usted le puede preguntar a todo el grupo, yo en quinto no era así, yo en el quinto era callada y pregúnteles, yo en quinto era callada y dígame que no... pero yo, yo cómo le explico, yo no era de las personas calladas Nobel, pero yo era más tranquila y cuando yo llegué aquí, la profesora R. me empezó a regañar, entonces a ver cómo lo explico, si a usted la regañan sin ningún sentido usted va a reaccionar, porque digamos un ejemplo, yo llego y le grito y la regaño y usted no sabe por qué, obvio usted va a reaccionar más, y cuando no reacciona mal ahí si ven que el malo es uno, y por decir un ejemplo, yo llegué a sexto y ya yo cambié, ya yo digo groserías, ya yo no soy como antes porque yo antes era más tranquila, ya yo soy más atacada. (GF3- E20- T12)

La participante reconoce que cambió con relación al año anterior, porque pasó de ser callada, a contestar cuando notaba que recibía regaños que no tenían explicación para ella, demostrando que el cambio de comportamiento es una forma de responder ante los estímulos del medio y se dan dependiendo de la necesidad que el individuo identifique, pues en este caso la estudiante no tenía en quinto estímulos que la llevaran a reaccionar, mientras en sexto si los encuentra, siendo posiblemente el entorno y las personas de allí las que detonen determinadas conductas, lo que permite citar a Hernández y Hernández (2021), cuando hablan de la teoría del aprendizaje social, sobre la que explican que:

Las personas aprenden las conductas agresivas por modelamiento y reaccionan ante los estímulos del ambiente de acuerdo con múltiples variables que han delimitado su formación, así no se podría predecir el comportamiento agresivo, se debe observar a los sujetos y analizar los modelos conductuales que han aprendido de los diferentes agentes de socialización ante los cuales están expuestos, por esto cuando un sujeto emite un comportamiento agresivo es porque reacciona ante un conflicto. Por lo anterior, el niño puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, los adultos o compañeros, es lo que se llama modelamiento. (P. 59)

De esta manera, se entiende que el comportamiento de la estudiante es la respuesta al modelo conductual que recibió con el cambio de grado y por la frustración que le genera que eso suceda sin comprender el por qué, en el que buscó una manera de hacerle frente a esa situación mediante reacciones similares o acordes a lo recibido.

Otra participante también hizo alusión al cambio de actitud por ese modelo, pero esta vez visto en sus compañeros:

Ahora he cambiado mucho mi actitud con la gente. Yo me he vuelto muy grosera con la gente, por ejemplo, antes a mí cuando me decían algo yo prefería quedarme callada, quieta o decirle a alguien, ahora no, ahora yo me pongo a contestarle y a decirle peores cosas de lo que esa persona me había dicho a mí. También me volví muy orgullosa, por ejemplo, me volví más segura de mí misma y también me volví muy habladora, horrible Nobel... eso es porque pues, muchos cambios, por ejemplo, cambios que han pasado en mi familia, en mis amistades. (GF1-E2-T6)

Esta persona refiere que pasó de ser reservada a ser más habladora y a tratar de sobrepasar a quien la agrede verbalmente, como una especie de búsqueda de poder y de mantenerse protegida. Durante las visitas de las investigadoras al aula, se observó en esta estudiante aspectos relacionados con su testimonio, ya que no le gustaba recibir sugerencias de nadie, se tornaba acelerada y reactiva ante cualquier comentario, sugerencia o afirmación de sus compañeros o docente, demostrando ahí sus cambios en el comportamiento y que están siendo reconocidos por ella en aquellas situaciones adversas con relación a los demás, que hacen que ella tome conciencia y adopte una postura diferente, lo que también le permite tener un nivel de socialización más amplio, ya que manifiesta ser más segura de sí misma y otras conversiones. Al respecto, se puede decir desde los planteamientos de Gimeno (1997) que "... el significado que pueden tener los pasos entre ambientes depende de las circunstancias de cada sujeto. Si tienen de por sí un carácter polivalente y hasta ambivalente e impreciso, su trascendencia es singular para cada estudiante que las experimenta" (p. 21), y en este caso ese carácter confuso lo producen los mensajes que recibe en la relación con los demás, a lo cual les buscan una explicación y eso deriva en unas respuestas.

Es pertinente traer el relato de otro estudiante que hablaba de las transformaciones en su comportamiento a nivel negativo: "Del cambio de grupo, pues ya me empecé a relacionar con personas que no me hacían bien, cierto, entonces esas personas me cambiaron mucho a mí" (GF1-E2-T7), manifestaciones en las que reconoce que empezó a suceder algo diferente, no favorable y

que no sabe por qué está pasando, pero en realidad tiene que ver con asuntos de socialización que de repente se comienzan a vivenciar desde el aislamiento o desde nuevas interacciones que les brindan novedad y una salida ante inéditas experiencias que los estudiantes van teniendo, que los llevan a mostrarse más toscos, a cambiar la personalidad y el comportamiento por la influencia de los demás. Martínez (2013) plantea que,

Un ejemplo de grupo social característico de la adolescencia son los compañeros de clase. Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, un entorno donde se relacionan con otros adolescentes de edad similar. En estos grupos se pueden identificar con facilidad distintos subgrupos sociales que ocupan una posición respecto al grupo en general. En este sentido, los grupos de iguales en la escuela proporcionan modelos y guías de comportamiento social, normas y reglas. Pero en ocasiones, el grupo puede constituir un modelo de referencia negativo, en el que la aceptación social se fundamenta en la violencia y las relaciones sociales incluyen asimetrías de dominio y sumisión que pueden ocasionar serios problemas para los adolescentes. (p.12)

Estos cambios hacen parte de la transición de los estudiantes que pasan de primaria a secundaria, los cuales sienten que deben agrandar y comportarse según las características y rasgos que observan en los demás compañeros al llegar a este grado, o que, por el contrario, no están dispuestos a aguantar, seguir o acomodarse a nuevos estereotipos, formas de ver el mundo, comentarios y juicios que escuchan, y por eso manifiestan reacciones y expresiones verbales en las que revelan incomodidad y desagrado frente a los tratos que reciben. En este sentido, ser apático o contestatario son manifestaciones de resistencia ante las situaciones del cambio de grado, como forma de poner límites y de protegerse ante la novedad, donde se empiezan a constituir en patrones sociales que pueden influir en las decisiones que toman, frente a lo que cada uno toma posición y se adapta o no lo a ello, porque como lo expresan Hernández y Hernández (2021), “cada quien es libre de su propio desarrollo y elegir su destino, pero de alguna manera nos vamos convirtiendo en una copia de ese contexto que nos rodea y cada quien decide que tanto copiar” (p.62). En consecuencia, cada sujeto también es responsable de las decisiones que toma para hacerle frente a esa novedad y a eso que le causa malestar.

También, hay unos *cambios de comportamiento asociados al Bullying*, que desde la concepción de Christie (2005) referenciada por Urra (2017), el Bullying es “cualquier expresión oral o escrita, gesto, acto físico o cualquier otra forma que esté dirigida a causar angustia o dolor

a uno o más estudiantes” (p. 6), siendo esta, por ejemplo, una forma de acoso escolar en la que de manera constante, los integrantes del grupo focal manifestaron que los acosan, los tratan mal, los molestan, se burlan de ellos o hablan mal los unos de los otros para hacerlos sentir incómodos, como en este caso:

Mi forma de ser ha cambiado mucho pero no por lo del colegio porque este año han pasado muchas cosas, este año tuve un accidente en carro, mi papá y mi mamá se separaron y más cosas, muchas veces, por ejemplo, me han tratado de tabla, de eso (señala una mesa) entonces gracias a eso me van a cambiar de colegio. Por ejemplo, yo a los que me dicen tabla pues yo no les he hecho nada malo para que ellos me hagan eso. Acá a todos le ponen apodos, por eso nos llamaron a rectoría y al niño que me decía tabla más que todo y que no era la única vez que lo habían llevado a rectoría por eso, porque la coordinadora dijo que sin el consentimiento mío no me podía poner apodos y yo no le había dado en ningún momento permiso para que me pusiera apodos. Yo hablé con él, yo le dije a Alejandro: yo nunca le he dicho a usted nada, yo siempre lo he llamado a usted por su nombre. Como desde cuarto más o menos me dice tabla, o sea, va subiendo de tono cada año, entonces mi papá me dijo que pues me graduara más bien en la escuela en la que se graduó mi tía. (GF1-E1-T10)

Allí, la estudiante expresa vivencias que van subiendo de tono, que son reconocidas por ella y que sobresalen de otras, ya que representan aspectos que no estaba acostumbrada a vivir que comienzan a ser relevantes porque la incomodan, le generan estrés y se enmarcan en el irrespeto a su ser, lo que propicia en ella nuevas percepciones sobre lo que vive en el grupo de sexto con sus compañeros de curso. En la medida que no se intervengan este tipo de situaciones se van acumulando y van siendo cada vez más hostigantes por su reiteración, incidiendo en la fragmentación de los vínculos sociales y la afectación del clima escolar. El cambio en su comportamiento se debe a experiencias desagradables en el colegio, característico de cómo muchos sujetos se relacionan a esa edad, donde hay en unos una intención de humillar, de ridiculizar, y en últimas, de buscar un poder y un control sobre los pares para sentirse superiores o poderosos, lo que hace que los otros queden en una posición de opresión.

Otro testimonio referente al acoso escolar es el siguiente:

En los descansos de quinto salían como volador sin palo para la salida para el descanso y como para la entrada de salón...en los descansos de sexto, le pegan a uno calvazos,

entonces yo siempre que me voy yendo para el parqueadero, me arrepiento y me voy por el otro lado... antes había menos Bullying. Era bueno, yo digo que para nosotros porque a nosotros no nos dejaban bajar, pero nosotros era porque las profes nos mantenían arriba que creo que era repartido, unos en un lado, entonces pues yo digo que nosotros pensábamos que estábamos en el paraíso porque estaba arriba, era algo más que algo más, ahí abajo puede que hubiera sido un infierno, todos insultan. (GF1-E1-T24)

Este relato da cuenta del efecto circular que tienen ciertas prácticas, pues permite inferir que se pasa de victimario a víctima, donde en quinto al ser los mayores tenía ciertos comportamientos sin pensar en los demás, pero ahora pasan a ser los más pequeños y a ser víctimas de esta dinámica social, lo que lo llevan a buscar alternativas de autoprotección. Eso también se evidenció en las observaciones durante el descanso, ya que se veían estudiantes asilados, sin compartir con nadie o en espacios alejados del resto de los demás, lo que generó curiosidad en las investigadoras que, al preguntarles la razón, sus respuestas se relacionaban con evitar pasar por algún espacio en el que los “molestaban” o no salían con nadie porque no tenían amigos o hablaban mal de ellos.

Estas características obedecen a uno de los roles que se asumen en el bullying como lo menciona Urra (2017):

El acoso escolar no ocurre sólo entre dos personas, un acosador y un acosado. Al contrario, tiene lugar en un juego de roles en los que podríamos identificar, al menos, la víctima, el acosador, el grupo de iguales, la escuela, la familia y el trío formado por la sociedad – políticos - medios de comunicación. (p.9)

Lo que deja en evidencia el temor de la estudiante, ya que le genera una angustia al pensar que puede ser acosada o ridiculizada frente a los demás compañeros, por lo que toma una actitud de prevención, además de hacer una comparación con el año anterior, dejando la sensación de protección en el grado quinto y de desprotección en el grado sexto, prevaleciendo la idea de que es necesaria la autoprotección al llegar a la secundaria.

Otro participante ofreció otro ejemplo referente a los cambios de comportamiento:

En mí ha cambiado mi personalidad, ya me he vuelto más grosera, por ejemplo, en mi casa me he vuelto más mala clase, ya evité hablar más con las personas para evitar problemas, es por lo que me han hecho a mí, entonces, pues, a la vez de aquí se me pega lo que me dicen, me gusta responder porque yo también era como M. y que yo me quedaba callada,

yo intentaba evitar los problemas pero mi abuela me dijo que yo tampoco me la dejara montar y yo dije no, hasta aquí, yo ya no voy a seguir aguantando y ya me he vuelto más grosera y en mi casa también, por ejemplo, mi abuela muchas veces le digo que cansona y todo eso, o que deje de acosar porque el estrés que me da el colegio pues afecta en la casa y como mi mamá si yo le digo algo, pues, a todo le saca un regaño, yo guardo todo y ella me dice que porque no le digo, obviamente no lo va a decir alguien que no confío porque si es que no me regaña, le dice a todo el mundo, entonces yo no confío en ella ya, yo confío más más bien en mi papá. (GF1-E1-T11)

Estas manifestaciones dan cuenta de haberse vuelto más contestataria, lo que se puede interpretar como una manera de protegerse de aquello que le genera inseguridad y malestar en el cambio de 5° a 6°. Así mismo, esta estudiante devela situaciones en las que alejan a sus padres porque no hay confianza por las respuestas que tienen frente a situaciones importantes para ella. De esta manera, muchos sujetos le dan paso a otras experiencias nuevas como las que vive en nuevo grado, donde de manera no consciente se llega con modificaciones en los que la familia no aparece o no se visualiza, porque requieren comenzar a descubrir, explorar y vivenciar lo que desean y lo que para ellos como preadolescentes o adolescentes es nuevo y novedoso, puesto que inician ciertos asuntos que los desacomodan y buscan encontrarse con ellos mismos, con el entorno, y sobre todo, con las innumerables transformaciones que ofrece un nuevo año en la escuela secundaria, porque cada sujeto vive ese paso de manera particular, como lo menciona Crawford (2020):

Cada niño de sexto grado es distinto y cada niño experimenta dicho año escolar tan transformador de manera única. A nivel de desarrollo, algunos niños son más maduros tanto física como emocionalmente. Otros siguen luciendo y actuando como niños pequeños. Sin embargo, es probable que todos los niños experimenten cambios durante este año tan importante. (sp)

Esto alude a esas exploraciones y cambios en todos los aspectos que movilizan otras formas de hacer las cosas, de actuar, de comportarse y de adaptarse a lo que llega a sus vidas como lo distinto, que para el caso es ingresar al grado sexto y todo lo que conlleva, donde se observan tres posiciones, una en la que las personas deben buscar alternativas para hacer frente a esa novedad por medio del aislamiento social, otra en la que se adaptan a lo que viven por la necesidad de pertenecer a un grupo, y la tercera, en la que el deseo de buscar estatus social los lleva a ridiculizar

o burlarse de otros como una forma de ratificar su propia posición dentro del colectivo, bien sea por la influencia de las expectativas de sus compañeros, por las diferencias físicas y actitudinales que los llevan a ser prejuiciosos, por la falta de empatía que les impide considerar el impacto emocional que pueden tener en los demás, o para desviar la atención de sus propias inseguridades o problemas personales, lo que les genera cierta autoconfianza, asuntos que son característicos de los sujetos que atraviesan por las transiciones escolares de quinto de primaria a sexto de secundaria.

En coherencia con lo anterior, el siguiente relato da cuenta de las situaciones de burla que se presentan durante el descanso escolar, generando en los estudiantes ciertas herramientas de protección, de prever, de adelantarse o estar prevenidos para evitar ser víctimas de dicho acoso, al que en la primaria no se veían enfrentados:

Yo digo que el descanso en sexto es malo porque, por ejemplo, yo tengo amiguita que ella lleva su termito con chocolisto y allá lo mantiene, ya cuando sale con el termito de chocolisto que es de esos de chuponcito, comienzan a gozársela y comienzan a molestarla. (GF1-E1-T25)

El participante nombra el descanso como un momento “malo” por las burlas que recibe su compañera al tener un elemento que posiblemente es asociado a lo infantil, siendo un recurso de los que se sirven quienes buscan una posición de poder, para rebajarla y hacerla sentir incómoda.

Estos relatos dejan en evidencia esos momentos que comienzan a vivir los estudiantes que llegan a sexto grado y que deben empezar a sortear como una situación nueva o de poco manejo, vivencia que es recurrente para ellos y marcante, ya que no les es familiar porque no era lo que se encontraban con tanto énfasis en la escuela primaria, lo que muestra unas normas implícitas en los nuevos grupos y subgrupos, las cuales van configurando su accionar. Al respecto, Martínez (2023) que dice:

Las relaciones sociales que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. En la escuela, los adolescentes pueden escoger ciertos temas académicos, pero no a sus compañeros. Aunque tengan amistades en la escuela, no pueden evitar la situación de grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes (como, por ejemplo, los estereotipos de rol sexual) y en función de normas específicas del grupo. Así, es frecuente que el grupo genere sus propias normas (por

ejemplo, a través de la forma de vestir, gustos y preferencias) que facilitan la diferenciación con respecto a otros grupos, lo que se conoce como micro cultura de los grupos. (p. 13)

Este planteamiento resalta la importancia de las relaciones sociales en el aula y el entorno educativo, y cómo las dinámicas que se construyen influyen en la conformación de subculturas dentro de los grupos escolares, que hacen que se diferencien de otros por el tipo de comportamientos que ejecutan, los códigos que construyen entre sí, que algunas veces son implícitos pero descifrables por los demás.

Otro cambio en el comportamiento que se pudo observar está asociado a *la intención de llamar la atención durante distintos momentos de la jornada escolar*. Desde los nuevos cambios generados en el grado sexto, los estudiantes manifiestan diferentes actitudes que se van tornando en las dinámicas de grupo particulares y similares. Durante la etapa de transición de 5° de primaria a 6° de secundaria, es notable observar situaciones marcantes en los modos de los sujetos buscan llamar la atención de los demás, en una especie de necesidad de validación social y de búsqueda de emociones intensas, mediante diferentes acciones en distintos momentos del día en la institución.

El primer momento donde se evidencia que cambiaron su comportamiento para llamar la atención, es el referido a la hora de entrada al colegio, donde hubo una referencia de desorden en las observaciones realizadas por las investigadoras y en los relatos de los estudiantes, que además referían como nuevo porque antes no lo vivenciaban así, y se pudo verificar en escenarios en las que ellos llegaban a jugar en el salón y a desordenar el mobiliario, pese a que en el colegio y en el grupo existen unos acuerdos y normas para garantizar el clima de aula e institucional agradable, lo cual es reconocido por ellos pero no siempre cumplido. Un participante expresó algo referente a esto:

A la hora de llegar al colegio toca esperar mucho a veces a que abran la puerta del salón. Al entrar, la mayoría de las veces empujan y las sillas están desordenaditas, cuando usted entra casi que, de último, ya las sillas están boca arriba, de paz un lado, el tablero volteado, entran como caballos sin freno y desde el inicio comienzan a hacer bulla... la entrada termina siendo así, cómo pues el de hasta el infinito y más allá porque lo mandan a volar literal a uno. También se montan en la mesa del profesor. (GF1- E1-T20)

Relato que se relaciona directamente con la situación transicional al llegar al grado sexto, que supone para los sujetos ser más independientes, autónomos y poco regulados por los docentes

que los acompañan por lo que plantea Fernández (2014), sobre que “A veces, conviene fijar posturas, reglas y límites. También conviene soltar las riendas y dar libertad para que los jóvenes y las jóvenes inicien su andadura en la responsabilidad de sus propias vidas” (p. 450), planteamiento que desde las instituciones investigadas se asumió desde el hecho de “soltar las riendas”, porque de forma generalizada se identificó en relatos y experiencias escolares la indiferencia de los docentes, asumiendo quizás la posibilidad de que hagan uso de su autonomía e independencia sin acompañar este proceso, sintiéndose el cambio en el ambiente que dependerá en gran medida de los estudiantes para mantenerse armónico, limpio y ordenado, y en ellos mismos en cuanto a tener disposición para empezar a realizar las actividades escolares, pero que por la etapa de permuta en clave de las transiciones escolares no ocurre como se espera a nivel institucional, porque los estudiantes atraviesan por un momento de su vida en la que la búsqueda de atención y reconocimiento prima por sobre las normas, y la ausencia del adulto que regule es demandada por los estudiantes, pese a que hay que permitir cierta libertad, encontrando el equilibrio para intervenir asertivamente, porque vienen de recibir más atención y vigilancia de los docentes en 5°.

Del mismo modo, en el siguiente relato se aprecia ese llamado de atención haciendo oposición a las reglas: “En sexto hay más desorden, a cada rato llegan los profesores y Valerie ¿y cómo se llama? y Matías García, siempre se quedan afuera y son ellos unos de los principales que mantienen más anotaciones qué quién sabe qué” (GF1- E1-T23), donde se identifican asuntos normativos o de regulación del desorden, que al llegar al grado sexto se ven alterados o son poco aceptados por los estudiantes.

Otro de los relatos hizo alusión a esa resistencia por cumplir las normas, pero esta vez desde un nuevo punto de vista:

A la hora de entrar este año tumban la puerta. Yo salgo con mis amiguitos o si algo me quedo ahí pegada del celular. En quinto la profesora siempre estaba ahí, o sea la profesora cuando nosotros llegamos, los que llegaban un poquito más temprano de la hora de llegada, la profesora tenía la puerta cerrada y no los dejaba entrar que, porque pues que no era a la hora de entrar, entonces les tocaba quedarse afuera y dar vueltas, jugar un rato, y así. Si comparamos ese momento, desorden en sexto y un poquito más de orden en quinto. (GF1-E2-T10)

Así, la participante introduce un asunto característico y diferencial en la transición a secundaria que está referido a la falta de la presencia del docente al iniciar la jornada y a lo que esto suscita en los estudiantes, donde pese a que suena el timbre como sinónimo de que deben estar dispuestos para comenzar la clase, esto hace que aflore la falta de autorregulación, autocontrol y manejo de los tiempos, situaciones que antes no dependían de ellos sino de la regulación del maestro a cargo. Dicha falta de presencia y de empalme entre docentes, hace que haya cierta sensación de libertad en los estudiantes, lo que es nuevo para ellos y los desborda, en la medida que no saben qué hacer con eso y van aprendiendo a ajustarlo a las directrices institucionales con las sanciones punitivas o las advertencias, sobre lo que se pudo ser testigo en las visitas a las aulas durante la investigación, donde los sujetos aprovechaban el tiempo sin docente para hacer cosas que llamarán la atención de los demás, en una búsqueda de emociones intensas y de traspasar los límites, porque los sujetos a esa edad y en esas situaciones de transición, como lo dice Fernández (2014), “Se mueven entre la necesidad de libertad y la necesidad de límites”. (p. 452)

Esto da paso al segundo momento donde se evidencia que cambiaron su comportamiento para llamar la atención y es el referido a los cambios de clase, donde aprovechan para realizar acciones que generen curiosidad o capturen la atención de sus pares, como lo manifestó la siguiente participante:

Quando no ha llegado el profesor, uno se hace en la puerta para avisar que vienen...lo más ansioso es que cuando uno está solo en el salón le dan como ganas de correr, de machucar al otro, de cómo hacer maldadoso, jijijijiji, es que me da risa... lo hacemos para que no nos vean, nos salva el pellejo prácticamente. (GF3- E17- T9)

Ella habla del escenario de esperar el docente en la puerta para generar expectativas en quienes no estaban allí por medio de gritos y de salir corriendo a sentarse en el puesto para evitar ser descubiertos en la conducta que sabían que era inapropiada, lo cual es otro ejemplo de cómo ser objeto de miradas y de obtener reconocimiento, incluso si ese reconocimiento es negativo, ya que para algunos estudiantes cualquier forma de atención es preferible a ser ignorados o pasar desapercibidos.

Otra estudiante aportó un testimonio que reafirma la intención de llamar la atención cuando no ha llegado el profesor y de traspasar los límites sin ser vistos:

Si no ha llegado el profesor, uno es tumbándose y ya uno grita, uno hace, pero cuando... y es que uno no es bruto, pero cuando, nosotros tenemos la maña de que nos asomamos a la

puerta por un huequito, por ejemplo Juan Sebastián, que se asoma así por la puerta y dicen que viene el profe, grita y todos a sentarse... antes de que venga el profesor por ejemplo, Juan Sebastián y yo que miramos en la puerta para ver si viene, uno tiene que ser inteligente e irse a sentar porque si sabe que lo va a ver parado, por ejemplo el de educación física: todos para coordinación. (GF3. E17- T7)

Se aprecia en su narración que relaciona esas acciones a la idea de la viveza y de la inteligencia que se debe tener para no ser sorprendidos, porque esto les acarrearía un correctivo, lo cual, a partir de sus expresiones gestuales, denota temor y es inaceptable. Sin embargo, pese a ello, persisten en hacerlo porque es algo propio de la edad que les genera adrenalina y se pone en juego a nivel de interacción social.

También, en los cambios de clase se pudo evidenciar en las observaciones a los grupos de 6°, una propensión a anular la presencia del profesor que termina la clase, porque al sonar el timbre, empezaban a hablar, se salían del salón, se dirigían a otras aulas para hablar con otros amigos, sacaban sus celulares y lo ignoraban por completo hasta que llegara el maestro de la siguiente hora de clase, lo cual es reflejo del juego al que hace alusión Fernández (2014): “La rebeldía y la desobediencia son externalizaciones de un juego o de un reto con los límites, un probar y un probarse hasta donde les es posible llegar” (p.453), y este juego es propio de la edad en la que se encuentran y un desafío a nivel social en el que entran los integrantes de la comunidad educativa en éste para esconder posiblemente, inseguridades profundas mediante la careta de indiferencia, prepotencia o desprecio.

Es importante hacer énfasis en el asunto de salirse del salón en los cambios de clase, o cuando los docentes no están presentes en el aula, ya que fue evidente en las observaciones de aula y en los relatos de los estudiantes, quienes hicieron referencia a ese momento como la oportunidad para desestresarse y cambiar de ambiente por un momento, lo que se entiende como la ocasión para sentirse libres cuando no hay docentes, fuera de la presión de estar enfocados en lo que ellos les imparten o desean transmitirles, y tener cierta autonomía, lo que era distinto en 5° de primaria donde contaban con el mismo maestro que los acompañaba durante toda la jornada escolar o hacían empalme para evitar esos instantes sin la presencia del adulto.

Algunos casos se evidencian en los siguientes fragmentos:

En el cambio de clase, el profesor se va y todos empiezan a hacer bulla, tipo cuando entramos, se salen del salón, van a dar vuelta, van al baño. Algunos salen como estresados

de la clase, como muy cansados o algo, entonces salen a tomar aire o algo así porque qué pereza quedarse en el mismo ambiente con unas personas que están cada rato fastidiando a uno, entonces prefieren salir como a desestresarse... en quinto uno no podía salir y menos que le daban permiso para ir al baño, y como no tocaban el timbre y no había cambio de profesor, no nos dábamos cuenta del cambio de clase. (GF1-E2-T16)

Yo prefiero sexto porque pues sí, lo que yo había dicho de que es mejor uno salir, tomar un poquito de aire, dar una vuelta, hablar un momentito con alguien. Todo el mundo sale en cambio de clase, pero así no se pueda, todos salimos... de que nos hayan dicho a nosotros que no vamos al baño, no, la persona que nos dijo que fuéramos al baño en cambio de clase fue un profe, pero que no lo hiciéramos justamente apenas tocaban el timbre porque pues usted sabe que el maestro llegaba y tú sabes. (GF1-E2-17)

Relatos que develan la forma de reconocer e interiorizar la norma, los cambios y situaciones nuevas a las que se adaptan o a partir de las cuales crean hábitos a raíz de la oportunidad que encuentran, donde el timbre se convierte en señal del fin de la clase y en la posibilidad de tener un espacio de socialización, de des estrés antes de iniciar la nueva hora de clase y de ir al baño, lo cual está prohibido a nivel institucional, porque las normas implícitas contemplan la posibilidad de que los estudiantes en secundaria tienen la capacidad de controlar esfínteres y por experiencia, que uno o varios estudiantes estén solos o acompañados en un baño solitario, puede representar un riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, de actividades sexuales, de daños a los bienes materiales o la intención de evadir la clase.

El tercer momento donde se evidencia que modificaron su comportamiento, es el referido a la compañía para desplazarse desde casa hacia el colegio y viceversa, porque aquí el foco está en la autonomía, la independencia, el reconocimiento del territorio, el desarrollo de ciertas habilidades para el desplazamiento, entre otros, que se enmarcan en las situaciones de entrada y salida del colegio. Esto representa el arribo de situaciones que en el discurso de los estudiantes han significado cambios y vivencias marcantes en el paso de quinto a sexto, como se muestra en los siguientes fragmentos tomados de los grupos focales: “Pues en quinto a mí me llevaba mi papá o mi abuela, algunos de los dos me llevaban y me recogía, yo ya en sexto me voy y me vengo sola, y me gusta más el sexto porque me puedo ir con mis amigas” (GF2- E5-T5). Y, “Yo espero a Michel si se quedó atrasada y nos vamos juntas” (GF4- E21-T15), donde dan cuenta de que empezaron a tener la opción de irse para el colegio y para la casa sin sus padres, pero pasaron a

recurrir a la compañía de sus compañeros como una forma de sentirse más autónomos y seguros por el hecho de estar con alguien de su edad, lo que fue evidente en varios momentos de las observaciones a la hora de entrar y salir del colegio, donde varios de los estudiantes llegaban juntos o se juntaban en pequeños grupos para salir hacia sus casas, y algunos manifestaron espontáneamente que sus madres los esperaban allí puntuales o les hacían seguimiento telefónico, como una forma de flexibilizarse ante el cambio porque por experiencia, se sabe que muchos adultos consideran que sus hijos ya están grandes como para ir por ellos, pero a la vez, de mantener el control y la presencia que limite, porque, como dicen Purdie et al., (2004), citados por Fleming (2005): “La autonomía se desarrolla a través de relaciones en el seno de la familia, con los iguales y también con personas externas a la familia (p. 35).

En los relatos anteriores también se pudieron evidenciar los nuevos momentos y vivencias en la relación con los pares, que les permite conocerse, establecer rutinas juntos, ampliar su círculo social y poder socializar en el desplazamiento a casa, ya que la mayoría ya se van solos y no tienen que acogerse al tiempo de sus familiares que controlaban los tiempos al recogerlos en primaria. De esta manera, en sexto pueden elegir con quien llegar y salir del colegio, para dirigirse a casa y organizar rutinas de desplazamiento, actividades extracurriculares según gustos y el de sus nuevos compañeros de curso. En tal sentido, se trae nuevamente los planteamientos de Fernández (2014), cuando dice que “la separación de los progenitores y la construcción de una identidad propia significa rechazar el mundo de los adultos, transgredir, crear complicidad con el grupo de pares, todo ello para autoafirmarse”, y aunque las anteriores situaciones no se enmarcan en el hecho de buscar llamar la atención durante la salida para casa, previo a ello si suceden, por ejemplo, acciones con las que buscan hacerlo mediante actos para infundir miedo, para transgredir las reglas y confabularse con sus pares, como lo relató la estudiante:

...vea, y también algo bueno que es a la salida porque como ya está oscuro, entonces hoy ya se acaban las últimas dos y ya dicen todos pueden ir saliendo o uno se queda, apaga la luz y le da una patada a la puerta y los que corren... es como una despedida. (GF3- E19-T9)

Se entiende entonces, que generar desorden y golpear la puerta son sinónimo de buscar atención y dominio, o dejar una pista auditiva de que estuvieron allí e hicieron cosas clandestinamente, de lo cual también fueron testigo las investigadoras, lo que incluso produjo que en una de las instituciones dañaron la puerta con patadas.

A la vez, en la hora de la salida sucede que llaman la atención con manifestaciones agresivas como lo dijo este estudiante:

A la salida yo salgo corriendo, como dice el compañero, dan patadas, lo aporrean a uno y me voy para mi casa porque no les importa... Como ayer había un preinforme cierto, y se quedaron mucho rato para tirar cosas, tiraron un teléfono afuera, piedras, ramas. (GF4- E23- T19)

En dicha narración, se percibe que además de dirigir el acto violento contra los objetos, como en el caso de la puerta al salir del salón, lo hacen hacia los demás sujetos que habitan el espacio, como si el hecho de agredirlos por fuera de los barrotes de las puertas los habilitará para ello.

Entre otros asuntos identificados como marcantes entre los participantes, fue el hecho de mostrarse muy motivados con las posibles peleas que se dan afuera del colegio a la hora de la salida, al hablar frecuentemente de ello como queriendo generar expectativa entre los demás, y al quedarse presenciando este tipo de comportamientos que ejercen los otros, para comentarlos al instante o al día siguiente, como una manera de tener la primicia de lo ocurrido, que les puede dar a los demás la idea de poder y de ser un referente de información para ellos, lo cual se interpreta como búsqueda de atención. Sobre esto, hablaron los participantes a continuación:

...cuando hay pelea, uno sabe cuándo hay pelea por lo que se quedan ese poco de pelaos afuera, entonces uno cuando ve que todos empiezan a correr que para la UVA que para la plazoleta y ahí uno se queda por ahí... yo a veces me voy para el parque, me quedo por ahí esperando bonche. (GF3- E19-T10)

A la salida es lo mismo, pero hay una diferencia porque cuando abren la reja, todo es mundo se le entra encima así, entonces todo el mundo se cae y a ellos no le importa si se caen o se parte un hueso o yo no le importa con tal de ver pelea, a veces también como dijo la compañera, tienen mucha emoción de ir a ver las peleas y todo eso y también a veces van con piedras a pelear, navajas, algunos de afuera. (GF4- E24-T18)

Los estudiantes mencionan el interés por presenciar esas escenas donde otros escolares se enfrentan a golpes sin importar el riesgo que les pueda generar, lo que se lee como una intención sensacionalista en la que el escándalo les produce placer y la sensación de peligro es soportada porque no hay una intervención directa en el hecho. Cabe aclarar, que mientras unos estudiantes son arriesgados porque buscan emociones fuertes y se interesan por este tipo de situaciones para

presenciarlas y hablar de ellas con los demás, también hay otros más cautelosos que las evitan yéndose para su casa, como se evidenció en varias ocasiones en el proceso de observación a los alumnos.

En síntesis, llamar la atención en la transición escolar a secundaria tiene que ver con la búsqueda de reconocimiento social, con la necesidad de traspasar los límites y de buscar ser limitados a su vez.

El quinto resultado está relacionado con *situaciones sociales marcantes sobre el juego tanto en el descanso como en otros escenarios escolares, su transformación y cambios en el tránsito de primaria a secundaria.*

Zorrilla (2008), manifiesta que el juego es “la actividad espontánea por excelencia del niño; actividad física a la que va unida también actividad psíquica” (sp). En este sentido, el juego tiene muchos beneficios para los estudiantes, en tanto se da de forma natural, posibilita que haya crecimiento a nivel físico, cognitivo, emocional y social, y en esta medida, se convirtió en un espacio seguro para establecer relaciones sociales y adquirir habilidades para la vida.

Con la experiencia transicional, los sujetos cambian de juegos y cambian su relación frente al juego, que es uno de los aspectos más importantes en la vida de las personas, especialmente en la infancia y la adolescencia como etapas cronológicas. Factores como las nuevas responsabilidades, los cambios en las amistades, las expectativas sociales y culturales, los cambios en las prioridades, la influencia de los pares, la maduración o la presión social que ejercen los demás sobre los estudiantes, hacen que se empiece a ver modificaciones en los juegos y en la visión sobre el juego.

En el proceso de rastreo de información relevante con los participantes, se halló que sobre el juego hay una serie de ideas y de mutaciones en clave de transición, los cuales se pueden agrupar en tres aspectos. Uno, en el que los estudiantes refieren que *ya no juegan* debido a varios aspectos.

Fue común observar a los niños y las niñas durante el descanso, hablando o caminando por la institución educativa, separados por grupos de hombres y de mujeres principalmente, con poca actividad física. Al preguntarles por qué no jugaban, argumentaron su respuesta desde el punto de vista de la madurez, como si el cambio de grado generará un efecto automático de displacer frente al juego, en el que pasaron de gustarles jugar a no gustarles porque han crecido. Esto se puede entender en el testimonio de la participante:

...A veces nos ponemos a hablar de lo que vamos a hacer, o a veces nos ponemos a hacer cosas, así como tareas... no jugamos porque algunos ya maduraron y ya no quieren jugar, ya se aburrieron de jugar... madurar es que ya está más grande y uno recapacita que ya uno no es niño y ya uno tiene que como le dije, madurar, tiene que, por ejemplo, ya no le gusta jugar, ya no le gusta casi por ahí andar a jugar, muchas cosas, entonces ya uno le gusta es andar por ahí en la calle. (GF4- E24-T12)

Según este discurso, la maduración está asociada a una reflexión y reconsideración de los intereses, que hacen que el juego sea menos relevante para su vida, que los estudiantes no quieran ser vistos como los niños sino que quieren igualarse con los de mayor edad, y eso implica dejar prácticas o expresiones propias de la niñez para identificar y apropiarse de aquellas que los introduce en otra dinámica socio cultural, donde pueden sentir la presión de dirigir sus actividades hacia asuntos socialmente vistos como más serios o productivos.

También, en otro de los estudiantes se puede apreciar la idea de maduración: “Las diferencias son que antes era mejor, uno jugaba con los compañeros y ahora es como uno más maduro” (GF3- E13- T1), denotando que encuentran diferencias entre antes y después del tránsito escolar, donde antes jugaban y después no, porque hubo un cambio de pensamiento individual que se va generalizando colectivamente por la reconsideración que hacen de sus acciones, lo que puede tener oculto el temor a ser señalados porque pasaron de ser “los más grandes” del nivel educativo, a ser “los más pequeños”, asunto que es visto desde lo transicional como la adaptación del comportamiento porque se encuentran un contexto de niños con más edad y grados avanzados, pero que actúan pasivamente y tienden a hacer lo mismo, pese a que identifican que el ambiente se torna diferente. Desde los planteamientos de Gimeno (1997), se entiende entonces que,

Vivir una transición supone la posibilidad de experimentar dificultades y malestar; saber esto puede ayudar a interpretar como esperable o “normal” la presencia de momentos de angustia, temor o desagrado en el camino al ajuste en una nueva situación de aprendizaje. (p. 27)

Otro testimonio que habla de los ajustes a la nueva etapa y comportamiento es el de la participante que dijo:

Eh no del descanso es que la diferencia con quinto y sexto para mi es una gran diferencia, porque en quinto los niños corretean, juegan fútbol, es divertido porque el colegio se siente como vivo porque los niños corriendo se siente vivo, en sexto, el problema en sexto es que

ya están los muchachos, ya están los adolescentes, no tienen la misma energía que un niño, ellos son serios, pues, yo lo que hago es que me gusta caminar, ver partidos porque son muy buenos, en sexto es como más apagado el colegio, usted sabe, en la mañana no hay tanto ruido de los niños corriendo, riendo sí, es una gran diferencia para mí. (GF2- E6-T11)

Dicho testimonio desentraña que hay una gran diferencia en el juego de 5° grado donde eran más enérgicos y le hacían sentir que el colegio tenía vida, en cambio en 6°, lo siente más apagado, más formal y a las personas que nombra como “los muchachos”, menos enérgicos, lo cual incide indirectamente sobre los estudiantes cuando llegan y encuentran un panorama distinto, porque implícitamente hacen lectura del contexto, se incorporan a este para encajar y hacer parte del entorno, pues, de lo contrario, se puede correr el riesgo de ser señalado e identificado como diferente y ellos están en una búsqueda de identidad, de aprobación y aceptación.

El bajo interés por el juego tiene otro sentido que asocian al Bullying y está conectado con lo anterior, porque el deseo de jugar está ligado al lugar, siendo la casa el espacio neutral para poner de manifiesto dicha intención y poder accionar libremente. Tagiuri y Litwin (1968), citados por Elías (2015), dicen que la “Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema” (sp). El juego está inmerso en esos sistemas de creencias y significados que se van construyendo dentro de los grupos en los colegios, y es allí donde por medio de las interacciones humanas se empiezan a tejer una serie de representaciones de lo que es bueno o no, de lo posible y lo imposible, que hace que los sujetos se cohíben por la presión social y el acoso que viven de los demás estudiantes en la transición escolar, porque escuchan que se refieren de forma despectiva al juego como algo infantil y optan por modificar su comportamiento para evitar sentirse incómodos. A modo de contexto, se traen los planteamientos del siguiente estudiante que mencionó:

Con relación a los juegos, yo en la casa si juego, en la casa sí porque yo tengo un cajón de juguetes, entonces yo algunas veces los sábados me gusta cuando está mi prima, yo juego a la tiendita o así y ya. En el colegio no juego porque hacen mucho bullying, Baena y Emanuel le dicen que es muy infantil, que eso solo es para niños pequeños y que el rosado solo es para mujeres, el morado también. (GF1- E3- T21)

Se distingue en dichas palabras que, ante la coacción ejercida por el acoso de otros, optó por contener su gusto por jugar y hacerlo en un espacio que le representa confianza. Se puede decir, además, que el acoso escolar o Bullying puede ser utilizado como una herramienta para establecer rangos y reafirmar estereotipos de género o popularidad, y los estudiantes que no se ajustan a las normas sociales y culturales asociadas al juego pueden ser alejados o ridiculizados por sus pares, lo que puede generar sentimientos de angustia si no se posee la suficiente autoestima y autodeterminación para afrontarlo. De ahí que algunos de ellos puedan sentir la necesidad de encajar o ser aceptados por su grupo social, y si el juego no es bien visto por los demás, pueden alejarse de él, así este lo disfruten y les posibilite diversión y entretenimiento.

Finalmente, otro de los sentidos otorgados a la inexistencia de juegos, según la falta de deseo de jugar tiene relación con el esfuerzo físico que implica. Dos participantes hablaron sobre ello:

...pero yo en los juegos sigo haciendo lo mismo, pero ya con el celular, pues, veo vídeos y todo y hay veces me pongo hasta casi que trepar paredes haciendo bobadas, pero no me muevo de ese sitio porque a mí tampoco me gusta sudar... (GF1- E1- T13)

“Ya no juego, porque no quieren y me da pereza correr”. (GF3- E12- T8”)

Dichos testimonios recogen dos asuntos relacionados con los efectos naturales del cuerpo como lo es sudar, y con el desgano de hacer el esfuerzo de desplazarse a gran velocidad, por lo que prefieren quedarse en un mismo lugar que les permita estar más apaciguados. Con el cambio de grado y de dinámicas escolares, los individuos empiezan a referir cansancio y necesidad de quietud, en una especie de desgano por ejecutar acciones que les signifiquen acción.

A los cambios orgánicos se suma el hecho de que las dinámicas cambian, bien sea por tener que desplazarse a otra infraestructura física que tiene condiciones diferentes y en muchos casos demanda mayor esfuerzo para desplazarse dentro de ella, debido a la cantidad de escaleras y pisos, a los que se enfrentan en los cambios de clase o los ejercicios propios del día a día como los descansos o las clases al aire libre, por ejemplo, y el cambio de jornada escolar, pasando de la jornada de la tarde donde tenían unas rutinas de sueño y despertar acordes a esto, a tener que modificarlas por las de la mañana, donde el hecho de madrugar ya genera que estén menos alerta o enérgicos durante la jornada, siendo característico de las transiciones escolares. Una participante manifestó:

A la hora de entrar al colegio yo llego sola y me voy sola para mi casa. Me parece que, primero que nada, gas es ahora entrar, que la quiten, que la cambien más tarde, yo soy de esas personas a mí me encanta trasnochar en la noche, yo de dos de la mañana para abajo estoy despierta y también a las 3, yo estoy despierta a cualquier hora, a mí no me gusta dormirme temprano, entonces yo digo que mejor que la cambien un ratico, que piensen en la gente que trasnocha y entonces así sea que nos dejen hasta las 2 de la tarde acá, pero yo no quiero levantarme temprano, no quiero, o sea, no me gusta. (GF1- E2- T10)

Este testimonio además de ser muestra de la percepción frente a los cambios de jornada, demuestra que en la edad en la que están los estudiantes de grado sexto hay una tendencia a disfrutar la vida nocturna en casa, que es uno de los aspectos que no concilian fácilmente porque no están preparados para cambiarlo y hay un desajuste entre sus ritmos naturales de sueño y los requerimientos de las rutinas diarias. Así mismo, interfieren otros factores que por experiencia inciden en el estado de ánimo y la motivación a esa edad, como son los cambios hormonales, que según el Gobierno de México (2016), “El cansancio y la falta de energía son síntomas frecuentes en los adolescentes, porque biológicamente es una etapa de la vida donde están en proceso de crecimiento y producción de mayor cantidad de hormonas del desarrollo que les genera sueño” (sp). A esto se suman los cambios emocionales y sociales por buscar identidad, cumplir con las expectativas académicas o responsabilidades cotidianas, conllevan a tener un estilo de vida más sedentario y se manifieste como pereza, falta de motivación y de energía.

Una fracción de la población hizo referencia a otra situación social en la que *hacer deporte es la nueva forma de jugar*.

Parte de los cambios de comportamiento al iniciar la etapa secundaria que reflejan asuntos de la transición y de las situaciones antes mencionadas sobre el juego, tienen que ver con que identifican que siguen jugando en otros escenarios de forma diferente en el descanso escolar al hacer ejercicios deportivos, como si asociaran el juego al movimiento, sin ser conscientes de que esto se hace de forma más programada y consensuada con sus pares. Las siguientes estudiantes hablaron al respecto:

Sobre los juegos, yo no juego nada, no me gustaba jugar con la gente jamás. Antes si yo no me relacionaba mucho con esa persona, entonces yo decía: aléjese. En el descanso de sexto ya juego voleibol, lo entreno y juego, pues, aquí en la cancha del descanso, y

bachillerato jugar es entrenar, pero los juegos de antes no son bobadas, o sea cada uno tiene la tranquilidad de jugar y la libertad de jugar lo que uno quiera. (GF1- E2- T8)

Con relación a los juegos, en la primaria yo no jugaba, yo caminaba, y en sexto yo no veo a nadie jugando, a veces juegan fútbol... (GF2- E5- T7)

Se puede ver claramente que ambos relacionan el juego con deportes como Voleibol y fútbol, probablemente por su naturaleza lúdica, entendiendo por ésta desde la perspectiva de Jiménez (1998), citado Posada (2014), que es

Una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (p. 27)

También, porque es el medio para explorar habilidades, roles y emociones variadas, tener la sensación de avance al superar desafíos y alcanzar metas, reducir el estrés, disfrutar del movimiento físico y liberar energía, socializar con otros pares, incluso de grados superiores, para quienes es aceptado este tipo de juegos, lo cual es una especie de escape en las transiciones escolares porque les da la sensación de estar en un ambiente menos controlado o cargado de presiones sociales y que ellos encajan allí.

Así mismo, hicieron referencia a que, en vez de jugar, *prefieren hablar o caminar en descanso*, siendo esta otra situación social identificada, donde los estudiantes hablan de que optan por usar el tiempo del descanso que es el momento idóneo para jugar libremente, porque a nivel institucional está contemplado de esta manera, en hablar o caminar por el lugar porque encuentran que es una alternativa más tranquila a las dinámicas colectivas. Estos son los casos de algunos estudiantes:

En el descanso yo salgo a jugar fútbol por ahí o si no me quedo hablando con Samuel... El descanso es la tercera Guerra Mundial porque es que uno a veces, la tienda se mantiene llena como a los 5 minutos, después, cuando uno intenta jugar fútbol en el parqueadero, también mantienen muchos niños jugando voleibol y también les dicen cosas, así como para que se quiten, muy groseros. (GF1- E4- T12)

En quinto, antes a mí me tocó otra época donde siempre jugábamos, éramos jugando y jugando. Ya en sexto algunas veces nos vamos donde el profesor I. a pedirle consejos, a

hablar con él porque Iván es el profesor más fantástico del mundo, alguna vez empezamos a hablar de los niños que nos gustan, nos podemos a llorar por situaciones entre nosotros, contamos cosas entre amigos como los que nos cae mal, o sea, la profesora Ú. (GF2- E8-T15)

Con los relatos expresan diferencias en el juego de 5° donde sí jugaban, y en 6° prefieren caminar, hablar con las personas y entre ellos mismos sobre asuntos de la vida, porque encuentran que este momento de la jornada es en cierta medida caótico por la cantidad de personas y acontecimientos con los que tienen que lidiar.

En este sentido, recorrer el espacio y dialogar con los demás se convierte, por un lado, en la manera de hacer frente al hecho de no jugar, y por otro, en la forma de modificar su actitud más activa por una más apacible, que a nivel transicional es un factor común porque los sujetos se van volviendo más serenos. Esto se pudo observar en ambas instituciones donde los estudiantes se ubicaban en lugares del colegio donde no había tanta actividad física y allí permanecían dialogando amablemente con sus pares más cercanos o se la pasaban recorriendo sus instalaciones porque les daba la oportunidad de socializar con otros estudiantes de distintos grados, compartir experiencias, moverse debido a que habían estado sentados en un mismo espacio por varias horas, salir, cambiar la rutina y explorar el entorno y tener espacio a solas para sentir privacidad para pensar o para dialogar con quienes deseaban.

Al indagar propiamente por los temas de conversación, referían a que son espontáneos y variados, como en el caso de esta participante: “Cuando hablamos, jajajaj, a nosotras se nos vienen bobadas a la cabeza” (GF3- E19- T13). Otro tema de conversación fue el asociado a la sexualidad, hablando de ésta de forma explícita. Esta es una situación social marcante porque los niños y las niñas empiezan a introducir temas relacionados con partes del cuerpo y con acciones que se pueden ejercer con ellas, los cuales posiblemente han experimentado o lo han observado y escuchado, ya que la edad en la que se encuentran atraviesa una serie de cambios físicos y hormonales que los llevan a ser más curiosos sobre estos temas y a tratar de encontrar respuestas. Los siguientes estudiantes lo ejemplificaron con sus relatos:

En quinto jugábamos con dos monedas iguales “duendecito ajajay”, o con un sacapuntas y sí también fue muy chévere porque todos del miedo salían llorando y también en la cancha de la Beato dónde está la guardería hay como un montón de hoy escaleras y todos se metían allá y salían chillando muertos del miedo y pues se sentía chévere. Ahora pues hay veces

cuando pues así estamos así normales, por decir yo veo a Merlia y le pego una nalgada que le arda la nalga, o si no cuando jugamos disque a chucha cogida y uno le pone la silla para que no pase y sí, es divertido... a ver, yo hablo, por decir un ejemplo, yo estoy con Merlia, y Merlia me dice algo y yo le respondo, jajajaja, dígalo usted, y ella empieza disque: ¿quién lo tiene chiquito?, ¿que quien lo tiene grande?, ¿que quien lo tiene negro?, jajajajaj, pues, por decir un ejemplo, ella se pregunta ¿quién lo tiene grande? Jajajaj... porque es que mire, hay algunos niños ya de séptimo en el descanso que por decir un ejemplo están hablando con una amiga y le dice: Ah no chimbo, usted es muy boba, y bueno sí, empiezan así, y uno toma el ejemplo de las personas, ¿me entienden? y él disque: te lo meto y te lo saco”, y Darwin dice cuando uno le dice baboso y él le dice a uno dizque: mi chimbo en tu bozo y cuando uno le dice babosa, disque: mi cuca en tu boca... cuando los del salón dicen disque: fo, huele a espermatozoides, yo digo que lo dicen porque pues han tomado ejemplo ese vocabulario y yo también lo digo, no porque tengan experiencia, sino porque ya están acostumbrados a decir la palabra y ya pues no hay quien les detenga la palabra... ya me acordé, o cuando dicen disque, pues, no voy a decir nombres porque muy maluco, a mí me han preguntado que si Arantxa tiene la cuquita rosada que porque como ella es blanquita, jajaja o si no me han preguntado disque que sí que si las negritas podrían tener eso ahí rosado o que si los hombres tienen disque la cabeza rosada, yo no sé. (GF3- E20- T20)

Por su parte, otro participante dice:

En el descanso las niñas hablan del P. E. N. E. Yo con Juan Esteban hablamos de fútbol, hablan de eso ahora porque en tik tok son muy cochinos, en estos días yo salí con unos amigos y me puse a ver una señora que aparece ahí desnuda, porque Tik Tok está dando un ejemplo de lo que está pasando. (GF3-E15-T17)

Se evidencia en sus declaraciones que hay una propensión por hablar de este tipo de temáticas sexuales, lo cual es diferente al año anterior donde los temas eran asociados a cosas paranormales, por ejemplo, notándose una alta incidencia del contexto, donde el referente para ellos está siendo los estudiantes de grado superiores, y al ver en ellos ciertas conductas o escuchar expresiones de forma natural, las normalizan y apropian, como un mecanismo de auto inserción en un grupo social. De igual manera, con la transición, empezaron a tener manifestaciones físicas tocando partes como la nalga de forma natural como manifestación afectuosa, y aumentaron la inclusión en su vocabulario de palabras relacionadas con las partes íntimas o preguntas acerca de

los tamaños de éstas por la influencia de las redes sociales como Tik Tok, el cual refiere como “cochinos” y pese a ello siguen su ejemplo. A partir de lo escuchado y observado en los colegios de forma intencional o espontánea por la experiencia propia, esto puede estar asociado a:

1. Curiosidad y descubrimiento porque experimentan importantes cambios físicos, hormonales y emocionales, y hablar de temas sexuales puede ser una forma de obtener información, compartir experiencias y aprender más sobre el tema.
2. Hay influencia de los medios de comunicación y las redes sociales que presentan abiertamente temas y pueden verse influenciados por ellos.
3. Pueden hablarlos para encajar en su grupo social y sentirse aceptados.

Volviendo sobre lo que se está presentando con la plataforma Tik Tok, sucede que los estudiantes pueden ver sin censura ni regulación todo aquello que para ellos es de su interés, pero ese interés suele ir asociado a aquello que no quieren preguntarle al adulto, ya que descubrieron en la pantalla que pueden conocerlo y explorarlo sin esperar explicación, aprobación o ayuda del adulto, la maestra o persona que se encarga de su formación.

De igual forma, dentro de la dinámica escolar se evidencian otros asuntos y manifestaciones de carácter sexual por parte de los estudiantes, observadas durante la jornada escolar, como, por ejemplo, cuando una estudiante se pone una regla bajo la sudadera, entre sus genitales para que parezca un pene, y sus compañeros estén atentos a lo que ella hace, o cuando algunos estudiantes se visten como adultos usando prendas de sus padres o se ponen ropa que observan en los videos de Tik Tok porque están de moda para ellos, estudiantes usando maquillaje, participando en pasarelas de modelaje en las que hacen poses y expresiones observadas en los videos de tik tok, o usando términos como “no mames” y “el desmadre” de forma espontánea en su vocabulario para generar asombro o encajar en la conversación con otro compañero.

Los anteriores ejemplos de los comportamientos, acciones o lenguaje de algunos estudiantes, están siendo normalizadas por ellos al llegar al grado 6° y por los adultos que lo van naturalizando, propiciando su continuidad ya que no ponen límites, generando que su uso se vuelva en muchos casos abusivo, descontrolado y sin acompañamiento por parte de los padres o cuidadores, lo que trae consigo ideas hipersexualizadas de los estudiantes y de completud, porque en las pantallas encuentran y pueden imaginar lo que en la realidad se les escapa o está por fuera de los límites sociales. Al respecto, Higuita (2023) plantea que:

Dicen que, aunque estén mucho tiempo conectados a las redes sociales, todavía pueden ver “los bordes de las pantallas”. ... En contraste, lo que encuentran al interior de esos bordes es un entorno seguro, resguardado, que les permite tener control y traspasar cualquier límite sin sufrir las consecuencias. (p. 65)

Finalmente, otra de las temáticas de conversación que empezaron a contemplar en sus interacciones y diálogos con los pares tiene que ver con las drogas o sustancias psicoactivas, que, aunque no fue un tema relevante ni de amplia plática durante el grupo focal, si surgió en algunos relatos y se observó en ocasiones al interior de los grupos.

El tema de las drogas es un asunto de curiosidad entre algunos adolescentes, que escuchan de las personas de su entorno y de los medios de comunicación información al respecto, pero la mayoría no la ha probado, como en el caso de estos participantes que dicen: “No pues, sobre ese tema, pues yo puedo decir que hay marihuana, tutsi y todo eso, uy no, un camino muy malo...en el colegio no he vivido nada” (GF2-E6-T15), y,

Pues yo no, yo no he hecho nada de eso, eh, por ejemplo, sobre los Vapers que se están usando mucho hoy en día, sobre todo eso, yo también digo que, pues, eso no tiene futuro, pues, yo no sé ni qué opinar, porque me parecen las personas que hacen eso porque lo hacen, pues qué motivo tiene para hacer eso, sabiendo que eso es malo, algunos dicen que por los problemas, a mí un día me ofrecieron, se cortan, pues, por bobadas, pues, algunas personas también, yo he visto que se están poniendo a oler unos polvitos que venden en la tienda que se llaman Oka loka, y empiezan a meterse eso por la nariz, a mí me parece eso una pendejada, es un dulce pero se lo meten por la nariz...yo estaba en el salón y como que había una pastilla de acetaminofén y la machacaron así, y fue María José, y empezaron a ofrecerle a todo el mundo, que olieran, pero casi todo el mundo no aceptó. (GF2-E8-T18)

En esos testimonios hablan además de que han escuchado información al respecto, que lo perciben como un asunto negativo en la medida que puede perjudicar sus futuros, que unos no lo ven en el colegio, pero otros sí cuando sus compañeros simulan consumir drogas con dulces o pastillas, lo que se puede interpretar como que tienen una idea de perjuicio, pero a la vez, entre otros, está la exploración por medio de elementos que no dañan su salud y que se puede deber a la influencia de compañeros para tratar de encajar, a la imitación de modelos, a la búsqueda de emociones intensas o de obtener la atención de los demás, y a la rebelión en contra de las normas

que prohíben su consumo, especialmente en la edad en la que se encuentran los estudiantes que llegan a secundaria y ven a otros más grandes con comportamientos de ese tipo.

El sexto resultado arrojado en la investigación está vinculado con *situaciones sociales marcantes vinculadas con la alimentación y la tienda escolar*.

La alimentación es un proceso mediante el cual, se ingiere una serie de comestibles para obtener nutrientes de ellos. El PAE (programa de alimentación escolar en Colombia) ofrece una opción nutricional a niños, niñas y adolescentes escolarizados en instituciones educativas oficiales, mediante el suministro de un almuerzo diario, que no es el caso de los estudiantes que participaron en la investigación, o de un refrigerio industrializado para garantizar el derecho, disminuir el déficit calórico de ellos en su jornada escolar y velar porque tengan un mejor proceso de aprendizaje y desarrollo, ya que apunta principalmente a la población en edades sensibles de crecimiento, entre los que están los niños de jardín, transición, primaria y a los estudiantes económicamente más vulnerables. De igual manera, la tienda escolar es un lugar dentro del establecimiento educativo que vende comestibles a la comunidad educativa y ofrece alternativas para quienes quieren comprar y consumir sus productos.

El tema de la alimentación incluye situaciones marcantes desde el punto de vista transicional, por las relaciones que se dan a partir de ello y con ello. Con la investigación, se encontró que no todos los estudiantes pueden ir como titulares de derecho a recibir el refrigerio escolar, y esto se convierte en un factor determinante, ya que, según la caracterización de las familias, cuyo estrato socioeconómico es bajo o medio-bajo según lo referido por los participantes en diálogos informales y lo conocido a partir de la experiencia como docentes de aula de las instituciones intervenidas, no cuentan con los comestibles suficientes o variados. El Ministerio de Educación Nacional (sf), manifiesta que:

Se ha comprobado que la alimentación escolar es uno de los aspectos que contribuye, no sólo a la permanencia de los niños en el sistema educativo, sino también a mejorar sus desempeños escolares, ya que mejora la capacidad de atención de los estudiantes y por ende sus procesos de aprendizaje. (sp)

Con relación a ello, vale la pena mencionar que, espontáneamente, algunos estudiantes les manifestaron a las investigadoras que uno de los intereses al ir a estudiar es el de recibir el beneficio del PAE (Plan de Alimentación Escolar), no precisamente porque en casa no hubiera comida, sino por el agrado que les generaba obtener ese tipo de comestibles. Así mismo, esta opción favorecía

la disposición frente a las dinámicas de aula, lo que también se pudo evidenciar en las observaciones, posiblemente porque sentían saciedad digestiva y podían concentrarse mejor. No obstante, la constante no fue el interés por obtener o ser parte del refrigerio, sino por llevar dinero para comprar en la tienda, sin embargo, algunos llevaban preparaciones desde casa ya fuera por gusto o por necesidad, lo que a su vez también generaba otras situaciones.

Con base en lo mencionado, se identificó que los procesos de transición vienen fuertemente marcados por pensamientos, tabúes, penas, creencias y cambios con relación a los hábitos alimenticios y escenarios que no vivenciaban en primaria, donde queda claro que en secundaria algunos estudiantes y sus familias deben sortear diversas situaciones o adversidades para que los primeros tengan la posibilidad de comer algo dentro del colegio, bien sea porque ya no reciben el complemento o porque modificaron sus percepciones frente a este momento, lo que hace que emerjan situaciones marcantes en los estudiantes de 6°, sobre las cuales se habla a continuación.

Una de ellas es que *se sienten discriminados porque no hacen parte del PAE*. Como se dijo, el PAE (Plan de Alimentación Escolar) está dirigido a determinados grupos poblacionales, los cuales priorizan a quienes tengan mayores necesidades económicas, y en secundaria, incluyen solo a una pequeña parte de los estudiantes de cada grupo.

Según la Resolución 335 de 2021 de la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar, en el artículo 4 titulado: criterios de priorización, establecen que deben:

Priorizar las sedes educativas ubicadas en el área rural y las sedes educativas urbanas con población mayoritariamente (más del 50% de los estudiantes matriculados) étnica, víctima del conflicto armado o en condición de discapacidad. En estas sedes, se deben priorizar progresivamente los grados inferiores, hasta llegar a cubrir el 100% de básica primaria, continuando con los grados superiores. (sp)

Se entiende que los estudiantes de secundaria no son priorizados, y el hecho de que a una fracción grande de ellos no les ofrezcan alimentos en la institución, genera la sensación de discriminación por pasar a 6°, ya que saben por experiencia, que en 5° si lo reciben. Este es el caso específico que manifestó una estudiante diciendo: “...en sexto siguen siendo niños, o sea, solamente por un año más no tiene porque no recibir refrigerio...pienso que sí deberían dar porque pues, siguen siendo los mismos niños, simplemente que en otro grado” (GF1-E1-T15), donde se evidencia un descontento con el hecho de no recibir los alimentos, ya que debe buscar alternativas para su alimentación como: comprar, llevar lonchera o no consumir alimentos hasta llegar de

nuevo a casa, y la disparidad de concepciones en los estudiantes, ya que se siguen percibiendo como niños con los que deben tener ese tipo de consideraciones en este caso, pero como más grandes en otras situaciones, lo que empiezan a distinguir como una nueva rutina a la que no estaban acostumbrados, y esto requiere re acomodación, aceptación por parte de los estudiantes.

De igual manera, la experiencia permite sintetizar que el hecho de recibir refrigerio escolar minimiza los efectos de los señalamientos por llevar recipientes con alimentos, ya que se hace en conjunto con otros estudiantes y esto, a nivel social, se entiende como normal y aceptado, lo cual abre paso para hablar de la siguiente situación marcante, que está referida a que *llevan alimentos preparados desde casa por necesidad pero les da pena*, siendo este otro asunto crucial para entender las situaciones de transición marcantes referentes a la alimentación, en tanto lo hacen por gusto o por necesidad, de lo cual, lo último, puede generar presiones a nivel social, pese a que muchos estudiantes no cuentan con el dinero para comprar en la tienda y en ocasiones les genera pena por tener que sacar la coca (que es el recipiente cargado de alimentos para consumir en el colegio).

Optar porque cada familia y estudiante asuma la alimentación y les empaquen alimentos, bien sea porque a los estudiantes les da pereza comprar en la tienda por no hacer la fila, o porque las familias prefieren asegurarse de que sus hijos e hijas consuman los alimentos que acostumbran, fue característico de algunos testimonios como el que se expuso a continuación:

Yo no acepté pertenecer al refrigerio en sexto, mi mamá me empaca, ella me despacha, a mí me compran la comida o me la preparan desde la casa. En quinto también traía, pero era poquita comida porque algunos pertenecemos al refrigerio, entonces era para ajustar con lo que nos daban en el refrigerio del colegio. En sexto ya tiene que ser más completo, traigo más cantidad porque no nos dan refrigerio escolar. Yo también de vez en cuando compro, pero cuando mi mamá está ahí desde temprano, es la que me ayuda en eso. (GF1-E4-T8)

Allí, se puede ver que fue por gusto que no accedió a los beneficios del PAE porque prefirieron llevar los alimentos para asegurarse de comer la cantidad suficiente, y se puede interpretar que, entre líneas, manifiesta que debe llevar más comestibles porque la jornada es más extensa o porque el crecimiento le hace sentir más deseos de comer.

En el siguiente testimonio, la participante habló del hecho de llevar coca al colegio:

Para comer traigo coca... a mí no me da pena traer coca, pero como pues no hay el mejor momento de dinero, entonces toca traer coca, hay veces es sándwich, pero prefiero sacarlo de la coquita y meter la coquita al morral, pero si es por ejemplo arroz o algo así no, pues, a mí no me importa, es mi coca, mi vida, mi comida y soy yo la que está sufriendo de la pena no ellos, es problema de ellos si se burlan o no. (GF1-E1-T 26)

Aunque ella no refiere que le dé pena por sacar la coca y lo hace por necesidad, implícitamente dice que tiene compañeros a los que sí les da vergüenza hacerlo, ya que hay personas en su entorno que se burlan de quienes llevan recipientes, porque como lo manifiesta Serrano (2003), citado por Hernández y Hernández (2021),

Las conductas violentas siempre son intencionadas y conllevan a causar daño de tipo físico o psicológico, ejemplos de conductas agresivas son: pegarle a otro, burlarse, ofender, insultar o usar palabras soeces que finalmente agreden a los demás. (p. 68)

Otra estudiante sí hizo alusión propiamente a la pena:

Con la lonchera, pues yo de vez en cuando traigo coca también cuando no hay dinero, entonces yo de vez en cuando traigo así sándwiches y la coca prefiero dejarla dentro del salón, ahí mismo lo saco y ya porque no veo necesario sacar la coca llevársela todo el descanso, prefiero dejarla. También da pena porque algunos niños se burlan por el estilo de la coca, si alguno lleva una coca que tenga algo rosado se burlan y así. (GF1-E4-T15)

Ella dice que lleva alimentos preparados y almacenados en la coca, pero que prefiere no sacarla porque así se evita cargarla durante el descanso, y termina agregando que también le da pena por la burla que recibe de algunos compañeros, lo cual es característico de las relaciones que se tejen entre estudiantes, donde unos siguen sus rutinas o costumbres naturalmente, y otros se adaptan a los cambios generados por el proceso transicional, viéndose enfrentados a señalamientos que los incomodan, y en muchos casos, producen en ellos la necesidad de modificarlos por tener que encajar o evitar ser objeto de burla, lo que se convierte en una estrategia de defensa ante la amenaza percibida, lo cual también es una táctica que utilizan los estudiantes en otras situaciones sociales marcantes identificadas y nombradas.

También se identificó que *llevan dinero para comprar en la tienda escolar*. Llevar dinero en secundaria, se convierte en una alternativa viable a la hora de suplir las necesidades de consumo de alimentos en la institución educativa, por razones prácticas, de gusto, de necesidad, o como estrategia para hacer frente a presiones sociales asociadas a este momento.

Muchos estudiantes llevan dinero para comprar en la tienda escolar, ya que los padres o ellos mismos cambian la idea de llevar lonchera empacada por dinero para comprar lo que deseen debido a que esto les genera facilidad, les posibilita empezar a delegar y sembrar responsabilidades en sus hijos, o les evita a los últimos tener que enfrentar señalamientos sociales como se mencionó en la subcategoría anterior, porque llevar dinero les da un estatus, un reconocimiento y una jerarquía, además que lejos de la mirada directa de la familia que pueda controlar el gasto de ese dinero, ellos tienen la libertad y autonomía de gastarlo como prefieran.

En los próximos testimonios, se aprecian ejemplos de estos cambios: “En la lonchera en quinto mi abuelita me empacaba frutas, cereal o yogur, ya en sexto, yo tengo un compañero que me invita, algunas veces traigo plata o cuando mi compañero yo no me conocía, yo iba al refrigerio...” (GF2-E8-T14), o, “Yo en quinto traía comida y no traía plata porque en eso no estaba la tienda, pero ya en sexto yo traigo plata y comida, y la experiencia en la tienda me parece bien y ya.” (GF2-E9-T10)

Los estudiantes, denotan que cambiaron el hábito de llevar comida empacada por la ausencia de tienda y porque las dinámicas familiares así lo priorizaron, y empezaron a llevar dinero para comprar alimentos, lo que se pueden interpretar como la importancia que las familias le ven al hecho de que sus hijos e hijas tengan la posibilidad de consumir comestibles en el entorno escolar, y, en cierta medida, como una forma de ahorrar tiempo, de darles autonomía de elegir, responsabilidades al manejar el dinero, que a la vez les puede permitir desarrollar habilidades para la toma de decisiones, para aprender a evaluar y elegir opciones dentro de la gama de posibilidades que les presenta la tienda y las ventas informales, porque como lo plantea Ochoa (sf) citada por Giraldo (2023), “Al propiciar la autonomía [...] el estudiante va construyendo y reafirmando su personalidad, aprende a conocerse a sí mismo, a tomar decisiones, a elegir de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades, y a relacionarse con los que le rodean” (sp)

Así mismo, otro interés por llevar dinero tiene que ver con la necesidad de encajar en el contexto en que se encuentran para no sentirse observados, discriminados, burlados y con pena, porque están siendo juzgados por lo que llevan de casa, lo que se conecta con la subcategoría anterior.

Otra situación social marcante tiene que ver con que *les da pereza hacer fila en la tienda escolar*. Tener que hacer la fila representa para muchos estudiantes perder el tiempo del descanso porque hay largas filas, lo que genera malestar e inconformidad, tal y como lo dijo una participante:

...hicieron una reunión de los que escogieron de cada salón para pertenecer al refrigerio y así decidir si querían pertenecer o no al refrigerio y así ellos eligen si sí querían o no. Yo si voy porque no me gusta comprar porque esa tienda se llena mucho, apenas suena el timbre y uno apenas sale a la puerta y hay una filota. (GF1-E2-T9)

Este relato permite entender que no disfruta hacer la fila por su larga extensión, lo que la lleva a optar por ser parte del refrigerio escolar como una manera de hacerle frente a la situación, lo que posibilita ver aquellos cambios y nuevas formas de adaptarse al pasar de grado, de sede y de una jornada a otra con dichos sucesos.

Otra de las formas que buscan para afrontar las variables que encuentran, es la de llevar el refrigerio desde casa, como lo expresó esta estudiante:

Yo traigo refrigerio desde la casa, hay veces mi mamá me compra el refrigerio que viene grande en un paquetón que tiene cosas y si no mi mamá me la hace de vez en cuando me deja comprar cosas acá, pero me gusta más que todo comprar en educación física porque él profe nos deja ir a comprar antes y que pereza hacer fila todo ese tiempo. (GF1-E1-T16)

Sin embargo, aunque lleva alimentos, también manifiesta el gusto por poder comprar en la tienda del colegio, pero a la vez, habla de que disfruta hacerlo dentro de una clase porque de esa manera se evita el desgano que le genera hacer la larga fila.

Según Bayona (2003) en su columna virtual del periódico el tiempo, “Al hacer una fila hay respeto, hay consideración por el otro, hay, en últimas, formación de la ciudadanía, de las normas más elementales de la convivencia” (sp). No obstante, eso se aprende en el hacer, acompañado por los docentes que orienten a los estudiantes en la forma e importancia de ello, así como que haya una supervisión para que sea continuo, y por experiencia, en secundaria este tipo de acciones no se hacen porque los maestros esperan que los estudiantes al pasar o estar en este entorno, sobre entiendan ese asunto.

Finalmente, se puede entender que otro aspecto relacionado con la pereza de hacer la fila tiene que ver con el malestar que les genera que muchos estudiantes se meten en ella o meten a sus amigos, y esto hace que sea más demorada, que no puedan comprar o consumir los alimentos a tiempo o con más gusto, lo cual fue referido en los anteriores relatos, pero no explicaban el por qué la fila se hacía extensa.

El siguiente estudiante sí hizo mención de ello:

...yo traigo plata para comprar en la tienda o algunas veces ya lo compro por la casa y ya lo traigo. En la tienda la fila de hombres se llena mucho, porque uno por ejemplo está en quinto lugar, entonces el primero mete a uno y el segundo también y así se va llenando y entonces la que avanza más rápido es la de las mujeres. Yo en ocasiones traigo para no hacer fila, algunas veces, casi siempre compro acá. (GF1-E3-T15)

Partiendo de su testimonio se puede decir, que los hombres son los que más generan que la fila se extienda porque meten a sus amigos, lo que ocasiona que busquen también alternativas como llevar alimentos desde casa para hacer frente a esa dificultad, porque en esta transición terminan adaptándose al entorno, pese a identificar aspectos con los cuales no están de acuerdo, pero se encuentra cierta opresión o estructura de poder de unos sobre otros, donde la decisión que toman es asumirlo pasivamente porque es más fácil encontrar la manera de acomodarse a ello para muchos que sufrir un posible señalamiento social por hacer respetar el turno o para no entrar en confrontación, y menos con personas que no conocen, e incluso, comenzar luego a reproducir esas formas de interacción. En esta transición terminan adaptándose al entorno, pese a que identifican aspectos con los cuales no están de acuerdo, pero se identifica cierta opresión o estructura de poder, de unos sobre otros, donde la decisión que toman es asumir pasivamente e incluso comenzar a reproducir esas formas de interacción, siendo progresivamente ellos mismos cuando cursan otros grados quienes hacen lo mismo que les disgustaba.

Así mismo, todos los cambios hormonales y comportamentales propios de la adolescencia vienen con ciertas características como la pereza y el poco deseo de hacer las cosas por fáciles que sean o las puedan ver, y hacer largas filas no es una opción para muchos, lo cual no era tan marcado en 5°.

8 Discusión

Los resultados de esta investigación arrojaron que en la transición escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria, se generan una serie de circunstancias en la interacción entre: estudiante-estudiante, estudiante-docentes, que evolucionan de forma gradual, conduciendo esto a transformaciones en las relaciones y comportamientos de los sujetos que las viven. Estos resultados son respaldados por los planteamientos de Mosquera y González (2021), de los pocos autores que han revisado la transición de primaria a secundaria a nivel nacional, donde se reconocen los cambios que los estudiantes presentan a nivel comportamental al ingresar al 6°, sobre lo que se coincide, pero solo nombran esos cambios y dan unas características de lo que sucede allí, más no los interpretan y analizan a la luz de las teorías para entender las causas y manifestaciones en el entorno escolar, así como tampoco se trabajan otras situaciones sociales que acontecen.

De igual forma, en los hallazgos se encontraron similitudes con lo planteado por Restrepo (2020), que le da mayor validez a esta investigación, ya que este autor manifiesta que, la transición implica para el sujeto adaptarse a las nuevas formas de hacer, a las responsabilidades que ello conlleva y a la aceptación de las nuevas experiencias, asuntos que se registraron en las observaciones a los estudiantes y en los grupos focales durante el proceso de la investigación. Aquí, ellos manifestaron las diferencias encontradas con respecto al año anterior alusivas a la variación en los compañeros del grupo, a la nueva infraestructura, a las rutinas, la jornada, entre otros aspectos, lo que en principio los desubicó porque no estaban acostumbrados a ello, porque los llevó a pensar y accionar de forma distinta, lo que poco a poco fueron entendiendo y aceptando por la necesidad de encajar, de encontrar aceptación social o de sentirse como parte del colectivo.

Teniendo en cuenta que uno de los hallazgos encontrados es sobre la apariencia física, como característica relacionada con la transición a secundaria, y al no encontrar investigaciones que aporten teóricamente información para comprender lo que sucede alrededor de este hallazgo, la investigación cobra sentido en la medida que pretende dar a conocer que de manera simultánea a la transición de primaria a secundaria, los estudiantes viven también los cambios de la niñez a la adolescencia, lo que pone sobre el individuo una condición biológica adicional y que culturalmente es asumida por las personas cercanas como una edad complicada, diversa y cambiante, que en los grupos sociales como lo es el del colegio, empieza a operar como presión social, generando que se

produzcan interacciones particulares y emerjan unas situaciones sociales marcantes propias de esa transición.

Reconociendo que el ejercicio de búsqueda y rastreo realizado para situar esta propuesta investigativa arrojó muy pocos antecedentes relacionados con el tránsito de primaria a secundaria, y lo encontrado se ubicó en trabajos que estudian el tránsito escolar de guardería a transición y de transición a primaria, enfocados particularmente en recomendaciones sobre las acciones necesarias para facilitar el proceso de tránsito, esta investigación se diferencia en tratar de develar el conocimiento sobre las transiciones escolares, identificando lo que sucede allí a nivel de interacciones entre los sujetos que participan, para caracterizarlo, analizarlo y construir desde ello un nuevo saber que pueda ser referente para futuras investigaciones en diferentes contextos educativos y entornos escolares similares o no, y donde las instituciones educativas empiecen a reconocer las situaciones sociales marcantes, con el fin de que las comprendan como parte de los cambios por los que atraviesan los estudiantes, buscando con ello estrategias de afrontamiento para estos y su proceso escolar, dado que aunque se hagan procesos de tránsito intencionado, los cambios físicos y psicológicos generan que se presenten inevitablemente las situaciones sociales en el entorno escolar, pero se producen resultados más favorables cuando hay un proceso que apoye ese cambio.

Las instituciones educativas tienen un compromiso con los estudiantes y su proceso formativo, y es el de generar dinámicas que articulen no solo el saber y el hacer sino también el ser de los sujetos que aprenden, desde ello, es fundamental hacer procesos de tránsito intencionado en cada uno de los grados, pero en especial de primaria a secundaria, para que este paso sea más armonioso y menos traumático para los estudiantes. La investigación realizada visibiliza los efectos de no hacer articulaciones educativas entre maestros y estudiantes, y la importancia de que esto se lleve a cabo, debido al impacto significativo en su vida cotidiana. Tales articulaciones son favorecedoras de impactos positivos no sólo a nivel institucional, sino local, municipal y un desafío a nivel nacional permitiendo pensar en situaciones educativas de este tipo que hacen visible desde la voz propia de los estudiantes sus necesidades e intereses.

De acuerdo con el análisis de la información de los hallazgos y resultados de la investigación, se puede decir que: con relación al primer objetivo que es identificar las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria, se lograron identificar seis de ellas como las más destacadas, las cuales incluyeron varios aspectos

internamente. Frente al segundo objetivo de caracterizarlas, se pudo determinar atributos particulares que las representan y dan cuenta de las semejanzas y las diferencias entre ellas. Respecto al tercer objetivo, es oportuno expresar que, mediante el análisis de las situaciones sociales marcantes se tuvo mayor claridad sobre los aspectos que las originan, que hacen que persistan en el tiempo y que se presenten por lo general, en los grupos poblacionales que pasan por las transiciones escolares.

Por último, es importante mencionar que, una futura investigación sobre el tema puede orientarse identificando las situaciones sociales marcantes en otras épocas, para establecer si las nuevas generaciones con las condiciones sociales y tecnológicas que haya en el momento experimentan las mismas circunstancias o si sufren transformaciones. Así mismo, se puede enfocar en identificar, caracterizar y analizar lo que sucede a nivel psicológico en el tránsito escolar a secundaria para complementar el panorama que con este trabajo se ofrece respecto a ello, o gestar investigaciones y proyectos interdisciplinarios que aporten al saber y objeto de estudio acá explorado; entre las opciones que resultan interesantes para involucrarse en estas exploraciones están: los psicólogos, sociólogos, antropólogos e incluso los pediatras y neurólogos, lo que sería el ideal para ampliar el zoom de conocimiento de los estudiantes y las transiciones.

9 Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos y resultados de la investigación, y teniendo como base los objetivos de identificar, caracterizar y analizar las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar a 6° de secundaria en las dos Instituciones Educativas del Valle de Aburrá, se puede concluir que:

Los estudiantes que experimentan la transición entre esos grados enfrentan cambios coincidentes incluyendo los corporales, que los impactan a nivel individual, los lleva a que se formen ideas favorables y desfavorables sobre su apariencia física, a que algunos busquen transformarla como una forma de adaptación y aceptación de estos cambios a través de la vestimenta, los accesorios y los peinados, por ejemplo, para sentirse aceptados socialmente.

Ellos, también, encuentran diferencias significativas en diversos aspectos relacionados con los profesores, metodologías, formas de aprendizaje y normas a modo de cambios, que hacen que la transición se viva de manera más incierta y difícil, pues implica adaptarse a discontinuidades significativas respecto a lo que estaban acostumbrados, y aunque algunos demuestran adhesión a lo nuevo, predomina la tendencia a añorar lo viejo y tener dificultades para afrontar lo novedoso.

Hay varios desafíos emocionales y sociales que enfrentan los estudiantes durante la transición a un nuevo grado escolar y grupo de compañeros, que suelen suscitar sentimientos de añoranza, deseos de volver a la situación anterior, y expectativas e incertidumbres sobre las nuevas experiencias, que desacomodan las rutinas y los comportamientos habituales de los estudiantes, puesto que pueden volverse más reservados y solitarios, mientras que otros pueden ser más extrovertidos para buscar aceptación y validación de sus pares, o incluso, poner en práctica acciones de acoso, con lo que el clima escolar se deteriora y los vínculos afectivos entre los estudiantes se fragmentan.

Al llegar a secundaria, los sujetos van transformando y abandonando gradualmente los juegos de la infancia, por las percepciones que van construyendo en la interacción con los demás, adoptando un estilo de vida más pasivo y menos activo físicamente, bien sea por el temor al señalamiento social por la idea de ser infantil, o por el agotamiento físico en el que inciden los cambios en horarios y los factores hormonales.

Los estudiantes atraviesan pérdidas y ganancias con respecto a la alimentación en las transiciones a secundaria. Es una pérdida, porque al estar más grandes, el PAE deja de ser un beneficio generalizado para todos los estudiantes debido a que se prioriza a los más pequeños, pero

es una ganancia en términos de autonomía, al poder acceder a otro tipo de alimentación que en algunos casos ellos prefieren, o también en el hecho de poder manejar dinero, ya que este les permite irse moviendo de acuerdo con sus gustos, intereses y necesidades. Los sujetos entonces no ingresan a 6° y se vuelven autónomos instantáneamente, sino que el peso que la cultura y lo social pone sobre ellos, hace que empiecen a tener mayores responsabilidades y a comportarse de una forma más adulta.

Los resultados de esta investigación son respaldados por los planteamientos de algunos autores que han revisado la transición de primaria a secundaria, reconociendo los cambios que los estudiantes presentan a nivel comportamental. No obstante, fue una constante encontrar trabajos enfocados en las transiciones de guardería a transición, de transición a primaria, pero muy pocos sobre la de primaria a secundaria, y la mayoría se centraban en dar una serie de recomendaciones sobre la mejor manera de hacer tránsitos exitosos, lo cual dista del propósito de este estudio y generó que se debiera construir teoría por los vacíos encontrados. En este sentido, los planteamientos acá condensados son una elaboración hecha por las investigadoras de conocimiento teórico a partir de los planteamientos de varios autores y de los testimonios de los estudiantes, los cuales pueden ser el insumo para futuras investigaciones, que les permita conocer desde otras perspectivas y momentos históricos, las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar, para establecer semejanzas y diferencias entre ellas.

10 Recomendaciones

Las siguientes son recomendaciones para los directivos y docentes de las instituciones educativas, con relación a lo identificado en esta investigación.

10.1 Recomendaciones para los docentes:

Modificar las estrategias de trabajo que propendan porque los docentes de 5° tengan la posibilidad de orientar distintas materias en cada grupo de ese grado, para que los estudiantes se acostumbren a estas rutinas y establezcan lazos afectivos con otros docentes distintos al titular de grupo, en pro de que al llegar a 6° esto se dé de forma más natural.

Gestar estrategias de articulación, entregas pedagógicas, exploraciones reflexivas, intercambios de niños y de docentes, entre otros, de manera que se enriquezcan las experiencias y la toma de conciencia sobre los cambios que se avecinan entre quinto y sexto grado, sin obviar lo que realmente va a suceder, pero sí propiciar su comprensión y más armoniosa adaptación, y que los estudiantes desarrollen habilidades para enfrentarse mejor a otras transiciones que el mundo social y en su vida cotidiana le va a ir ofreciendo, como son, por ejemplo, el paso a la Universidad, el cambio de un empleo a otro, y todo lo que le puede suscitar al estudiante.

Evitar hacer señalamientos con relación a los cambios que enfrentan los estudiantes en las transiciones, permitirles vivir estas experiencias y hacer sus propios descubrimientos sobre las situaciones y vivencias que inevitablemente van a suceder, acompañarlos y hacerlos conscientes de todo ello por medio del diálogo, así como a sus familias.

Capacitarse frente a los cambios biológicos que se producen en las edades en que se encuentran los estudiantes que viven la transición a secundaria, para que reconozcan esas situaciones que se van gestando por el cambio en la apariencia física.

10.2. Recomendaciones para las instituciones educativas:

Priorizar a los estudiantes de 6° en el refrigerio escolar PAE de ser posible, y evitar darlos de forma indiscriminada a los chicos de bachillerato.

Informar o dialogar con los estudiantes de 5° durante el año escolar, para sensibilizarlos frente a que, por norma o ley municipal, ellos dejan de ser titulares de derecho para recibir el refrigerio escolar.

Abrir un espacio para socializar con los docentes que van a acompañar los grupos de 6°, las diferentes situaciones sociales marcantes que fueron identificadas en la investigación, sus características y análisis, con el fin de que sean reconocidas por ellos, que comprendan que son parte de las transiciones escolares y que busquen estrategias para afrontarlo de forma tranquila evitando la rotulación de los estudiantes.

Tener claro desde mitad de año cuáles maestros estarán en 6° el siguiente año, para que haya un acercamiento y una un reconocimiento entre estudiantes y docentes, y para que se empiece a generar conocimiento de las rutinas o de algunas vivencias que van a tener en el nuevo año, como el hecho de que suene el timbre en señal de cambio de rutina para quienes no lo experimentan, la variación en los docentes, el aumento de materias, entre otros asuntos, propios de las dinámicas en secundaria.

Evitar que se mezclen los estudiantes en el paso de un grado a otro, para minimizar los efectos de los cambios abruptos de grupo a nivel relacional, comportamental, afectivo, social, entre otros, y de no ser posible, comunicarles a los estudiantes desde el año anterior que esto va a suceder.

Generar espacios de capacitación para que los docentes se formen con relación a los cambios biológicos que se producen en las edades en que se encuentran los estudiantes que viven la transición a secundaria, para que reconozcan esas situaciones que se van gestando por el cambio en la apariencia física.

Trabajar en el desarrollo de una cultura institucional donde se fortalezca durante el año previo a la transición a 6° y durante ella, la autoestima en los estudiantes, el respeto por el otro, el autocontrol y el reconocimiento de los cambios biológicos, mediante distintas estrategias en el aula y con el apoyo del equipo psicosocial.

Hacer convenios y acercamientos con entidades, grupos y poblaciones aledañas a la institución educativa donde haya niños de otras edades, para que se fortalezcan los juegos tradicionales, cambie la mirada enjuiciadora de éstos y comprendan que el juego es parte esencial en la vida de las personas, sientan la confianza de seguir jugando porque generalmente lo hacen o lo modifican por lo que observan en los otros niños más grandes.

Es importante que la institución defina en el manual de convivencia directrices referentes al uso o no de los celulares dentro del establecimiento educativo, y socializarlo al inicio del año con estudiantes y familias, en pro de que esto se cumpla.

Generar espacios para que se lleven a cabo procesos de tránsito intencionado en todos los grados, con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades para enfrentarse mejor a otras transiciones que el mundo social y en su vida cotidiana le va a ir ofreciendo, como son, por ejemplo, el paso a la Universidad, el cambio de un empleo a otro, y todo lo que le puede suscitar al estudiante.

Referencias

- Álvarez F. y Rodríguez B. (2018). La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso? <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>
- 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 Socioeducativos.*, (55), 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Bayona, J. C. (2003). La fila. Periódico El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-999421>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648.
- Bharara, G. (2019). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review, *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(4),1-20. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>
- Calvo Salvador, A., & Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Cabrera García, J. J. (2021). Transición de Educación Primaria a Educación Secundaria en el IES El Sobradillo. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22942>
- Castro, Ana, et al. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la educación primaria. *Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 148, 2015 IISUE-UNAMe11405*. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/49313
- Castro Díaz, M. K., Guzmán Atehortúa, N., Álvarez Herrera, M., Benítez Berrio, V., y Álvarez Gallego, M. M. (enero-diciembre, 2019). Tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3), pp. 183-199. DOI: <https://doi.org/10.21501/25907565.3265>
- Castro Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare On-line versión ISSN 1409-4258Print versión ISSN 1409-4258*. Educare vol.19 n.3 Heredia Sep./Dec. 2015. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-4258201500030013
- Chavarría Arroyave, M. E. (2011). La formación universitaria de estudiantes inmigrantes en la modalidad de estudios a distancia: importancia en su desarrollo humano y recursos de las tecnologías de la información y comunicación. Madrid, España.
- Crawford L. (2020) La crisis de identidad de 6. ° grado. <https://www.greatschools.org/gk/articles/la-crisis-de-identidad-de-6-grado/?lang=es>
- Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Capítulo I página 11 a la 32.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare On-line versión ISSN 1409-4258Print versión ISSN 1409-4258*. Educare vol.19 n.2 Heredia May./Aug. 2015. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016

- Fernández, E., Rodríguez, Y. J. (2018). La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso? *Infancias Imágenes*, 17(1), 67-77.
- Fernández Poncela, A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *EDUCAR*, vol. 50, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 445-466. Universitat Autònoma de Barcelona España.
- Fleming, M. (2005). Género y Autonomía en la Adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, núm. 2, septiembre, 2005, pp. 33-52 Universidad de Almería, España. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121927002.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Tercera edición. Ediciones Morata.
- Fontoura, H. (2011). Tematicao como proposta de analise de dados na pesquisa qualitativa. <https://www.scrip.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkposzje%29%29/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3028531>
- Forsyth, M. (2017). Early Childhood Australia's Blog. <https://thespoke.earlychildhoodaustralia.org.au/early-development-body-image-issues-needs-attention/>
- Galton, M. et al. (2003). Transferencia y transiciones en los años medios de escolaridad (7-14): Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje. Londres: DfES. <https://core.ac.uk/download/pdf/4155028.pdf>
- Galton, M. y McLellan, R. (2017). A transition Odyssey: pupils' experiences of transfer to secondary school across five decades. *Research Papers in Education*, 33(3), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302496>
- García, Martha Daniela Concepción; Dueñas, Angélica (2013). *La importancia de analizar la práctica docente para recuperar los procesos de la enseñanza del álgebra*. En SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguay (Ed.), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (pp. 5878-5885). Montevideo, Uruguay: SEMUR. <http://funes.uniandes.edu.co/19579/>
- Gimeno, Sacristán J. (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- Gimeno, Sacristán, J. (1997). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. En *Guía elementos de acción educativa*, 238, 5-10.
- Giraldo, J. (2023). ¿Promover la autonomía en el aula de clase es una garantía de éxito en el proceso de aprendizaje? Pontificia Universidad Javeriana Cali. <https://www.javerianacali.edu.co/noticias/promover-la-autonomia-en-el-aula-de-clase-es-una-garantia-de-exito-en-el-proceso-de#:~:text=%22Al%20propiciar%20la%20autonom%C3%ADa%20en,profesora%20del%20Departamento%20de%20Ciencias>
- Google search. (2022) Las situaciones sociales. <https://www.google.com/search?q=que+es+una+situaci%C3%B3n+social&oq=que+es+una+situaci%C3%B3n+social&aqs=chrome..69i57j0i22i30l4j69i60l2.5579j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- González, D. et al (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. Bordón: *Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, Vol. 71, Nº 2, 2019, págs. 85-108. Universidad de León. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6973952>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado en 18 de noviembre de 2022.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.

- Hernández Hernández, C. y Hernández Osorio, S. (2021). Factores culturales asociados que influyen en la conducta agresiva y pasiva de los estudiantes de la institución educativa de chalán. Universidad de la costa. Facultad de educación. Maestría en educación barranquilla.
- Hincapié-García, A. (2012). El niño latinoamericano: la otra infancia. En infancia y pedagogía Retos académicos de la formación profesional y disciplinar de agentes educativos para la primera infancia. P. 49.
- Higueta Bedoya, N. M. (2023). Una educación sexual en tiempos de tik tok. Universidad de Antioquia.
- Hurtado, L., & Estupiñán, M. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica. Educación y ciencia. (24). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11405
- Jaramillo, B., Benítez, V. y Castro, K. (2020). La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas. Infancias Imágenes, 19(1), 9-20. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/13646>
- Jindal-Snape, D., & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions. British Educational Research Journal, 45(6), 1255-1278. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3561>
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary—secondary transitions. Improving Schools, 11(1), 5-18. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480207086750>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. Review of Education, 8(2), 526-566. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3197>
- Kitzinger J. (1995) Investigación cualitativa: Introducción a los grupos focales. Educación y debate. BMJ 1995 ; 311. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Knobel, M. A. (2002). Adolescencia normal. Tomado y modificada de Aberastury y Knobel. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscII/MD1/MD1-L/A/adolescencia_normal.pdf
- Knoblauch, H (2005). Comparación entre la etnografía convencional y la etnografía focalizada [imagen]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/figure/Comparison-between-conventional-and-focused-ethnographies_tbl1_236072605
- Laza-Vásquez, Celmira y Gea-Sánchez, Montserrat. (2021). Una aproximación desde la etnografía focalizada al papel de la religiosidad durante la vivencia del cáncer de mama. V. 30, n. 4. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200829>
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores, 71-96. Madrid, Síntesis.
- Ministerios de educación nacional. (2017). Niveles educativos en Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/>
- Ministerio de educación. (sf). Programa de alimentación escolar. En: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-235135.html#:~:text=Se%20ha%20comprobado%20que%20la,ende%20sus%20procesos%20de%20aprendizaje>
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. Revista Española de Orientación y

- Psicopedagogía, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(3), 49–62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792004>
- Monarca, H. A. (2014). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 24(2), 116–125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262>
- Monarca, H., Rappoport Redondo, S. y Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación primaria y Educación secundaria. Revista de Investigación en Educación.11(3), 192-206. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/295/344>
- Monsalve Villegas, J. D. S., Prada Gómez, E., & Giraldo Arias, M. I. (2021). Modelos de acompañamiento en la transición escolar de primaria a secundaria (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14080>
- Mosquera, N. B. P., & González, E. J. C. Dinámica comportamental de estudiantes en tránsito de primaria a secundaria1. https://www.researchgate.net/profile/Esther-Castano-3/publication/356291374_Dinamica_comportamental_de_estudiantes_en_transito_de_primaria_a_secundaria/links/6195cd0b61f0987720ab8a0c/Dinamica-comportamental-de-estudiantes-en-transito-de-primaria-a-secundaria.pdf
- Narodowski, M. (2007). Un cuerpo para la institución escolar. En *Infancia y poder*. Buenos aires: Aique Grupo Editor.
- Narodowski, Mariano. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Universidad Torcuato Di Tella. Revista Actualidades pedagógicas. Volumen 1. mnarodowski@utdt.edu.
- Organización de los Estados Americanos, Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI). (2009). Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC), Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC) Las transiciones en la primera infancia. Una mirada internacional. Macro conceptual, situación, avances y desafíos.
- Pérez Ovando, Viviana Xóchitl. (2022). Educación, movilidad, migración y exilio: miradas desde México. Primera edición. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Capítulo 1. ISBN 978-607-8784-65-3. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2455/educacion-movilidad-migracion.pdf?sequence=1#page=14>
- Perandones González, T. M.; Castejón Costa, Juan Luís. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. Universidad de Alicante. En: V Congreso Internacional "Educación y Sociedad" [Recurso electrónico]: La Educación: Retos del S. XXI: Granada, 30 de noviembre y 1-2 de diciembre <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12222>
- Pietarinen, et al.(2010). Un enfoque horizontal para las transiciones escolares: una lección aprendida de los finlandeses de 15 años. Revista de Educación de Cambridge , 40 (3), 229-245. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2010.506145?scroll=top&needAccess=true>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). Un enfoque horizontal para las transiciones escolares: una lección aprendida de los finlandeses de 15 años. Revista de Educación de Cambridge, 40 (3), 229-245.
- Posada González, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica. Universidad Nacional de Colombia. En:<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47668/04868267.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Resolución 335 de 2021 Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar - Alimentos para Aprender. Secretaría jurídica legal. Alcaldía mayor de Bogotá D.C. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=120437>
- Restrepo, E. *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. 2.a ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Facultad de Ciencias Sociales, 2018. 143 pp.; 13.5 x 21 cm.
- Restrepo Sino, N. (2020). Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1899/te.1899.pdf>
- Rodríguez Montoya, F. (2019). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de vocación educacional*, 32(62), pp. 77-97. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/12>
- Rojas Rangel, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y sociedad* vol.31. Hermosillo. Versión On-line ISSN 2448-4849, versión impresa ISSN 1870-3925. <https://regionysociedad.colson.edu.mx/index.php/rys/article/view/1181>
- Rosaline Barbour. (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Colección investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Ruedas Marrero, M., Ríos Cabrera, M. M., & Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: La roca que rompe el espejo*. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200009&lng=es&tlng=es.
- Runge Peña, A. K. (2023). Asesoría para el proyecto de investigación: situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria en dos instituciones educativas del Valle de Aburrá.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Salazar Mora, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, vol. 87, núm. 2, 2008, pp. 67-80 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912555004.pdf>
- Secretaría de salud del gobierno de México. (2016). El cansancio crónico y sus posibles causas. <https://www.gob.mx/promosalud/articulos/el-cansancio-cronico-y-sus-posibles-causas-352136>
- Sierra Martínez, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. Grupo de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, n° 16(2), pp. 136-152. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Sierra, M., y Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Tizio, H. (2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. *Psicología em Revista*.
- Urra, M. (2017) *Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación*. Paper. osf.io/preprints/socarxiv/fxsy3
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *Investigación sobre las transiciones en la primera infancia: una revisión de conceptos, teoría y práctica*. Documento de trabajo n.º 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Zorrilla, Manuel. (2008). El juego en la infancia. *Revista chilena de pediatría* versión impresa ISSN 0370-4106. *Rev. chil. pediatr.* v.79 n.5 Santiago oct. 2008. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062008000500014&script=sci_arttext&tlng=en

Anexos

Anexo 1. Formularios y consentimientos para el manejo de la información:

- Carta para el inicio del proceso investigativo (cada una llevó la carta con sus datos)

Medellín, 16 de enero de 2023

Señora

Rectora

I.E. Sol de oriente

Asunto:

Consentimiento informado para iniciar investigación de Maestría de Estudios en Infancias e Investigación.

Cordial saludo,

Por medio de la presente, yo, _____, con cc: _____ envigado docente de básica primaria de la institución educativa Loma Linda, solicito amablemente el permiso para llevar a cabo el desarrollo de mi proyecto de investigación para la maestría que curso actualmente con la Universidad de Antioquia. Este proyecto tiene como objetivo reconstruir interpretativamente las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria, en uno de los grupos de 6° que sea asignado por la I.E. Para ello, requiero iniciar el proceso de observación el lunes 23 de enero de 2023 y poder identificar las situaciones de transición que se estén presentando. Dicha observación se realizará en diferentes horarios y momentos de la jornada escolar contraria a mi jornada laboral en el 2023.

Agradecemos su colaboración y comprensión.

Atentamente,

Docente

I.E. _____

CC: _____

- *Formulario para informar a los docentes sobre el proceso investigativo*

Itagüí, 17 de enero de 2023

Docentes

I.E.

Asunto: Aviso para inicio de investigación de Maestría de Estudios en Infancias e Investigación.

Cordial saludo,

Por medio de la presente, yo, _____ con cc: _____, docente de _____ de la institución educativa _____, Les informo de la aprobación por parte de la señora rectora _____ para iniciar la observación del proyecto de investigación para la maestría que curso actualmente con la Universidad de Antioquia. Este proyecto tiene como objetivo reconstruir interpretativamente las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria, en el grupo de 6° que me asignaron.

SITUACIONES SOCIALES MARCANTES EN EL TRÁNSITO ESCOLAR DE 5° DE PRIMARIA A 6° DE SECUNDARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DE ABURRÁ

119

Dicho proceso comenzará el lunes 23 de enero de 2023. La observación se realizará en diferentes horarios y momentos de la jornada escolar de los estudiantes del grado sexto.

Agradezco su colaboración y comprensión.

Atentamente,

Docente

I.E. _____

● *Asentimiento informado para los niños y niñas*

PROYECTO: SITUACIONES SOCIALES MARCANTES EN EL TRÁNSITO ESCOLAR DE 5° DE PRIMARIA A 6° DE SECUNDARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DE ABURRÁ

Nombre de la investigadora: _____

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA Y DEL PROYECTO

Yo, _____ soy estudiante de la maestría de estudios en infancias de la Universidad de Antioquia, estoy realizando una investigación sobre “Las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria” que es todo aquello que acontece en el paso del grado 5° a 6°, que sucede de forma repetitiva y que es significativa para los estudiantes. Por lo tanto, se requiere de la participación de algunos estudiantes que inician en el 2023 el grado 6° en la I. E. _____.

Es importante que tengas en cuenta que la información que recoja la investigadora será exclusivamente para el desarrollo de la investigación mencionada anteriormente; la cual será desarrollada en distintos momentos del año, por espacios de tiempo dentro de la jornada escolar del estudiante y de ser necesario, cuando la jornada finalice con previo aviso.

Si en algún momento decides como estudiante no continuar en la investigación lo podrás informar a la investigadora. Toda esta información es confidencial y nadie por fuera de la investigación, tendrá conocimiento de esta.

Durante la investigación, tú como estudiante solo debes disfrutar de tu estadía en la I.E. y en algunas ocasiones, participar en las intervenciones que se programen y tendrá la siguiente metodología: observar actitudes y comportamientos que suceden en el día a día de los estudiantes, fotografiar las situaciones que se dan a partir de ello, registrar en la ficha de registro lo que la investigadora considera relevante durante la observación, se realizarán entrevistas (preguntas) para saber un poco más acerca de las situaciones observadas

En otra etapa de la investigación se formará un grupo de conversación entre los compañeros y la estudiante investigadora para dialogar acerca de lo que hemos observado. Así mismo, vamos a realizar dibujos para ampliar la información de lo que hemos conversado.

Yo _____ con tarjeta de identidad número _____ en calidad de estudiante AUTORIZO para participar en la investigación “Las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria” que realizará la docente _____.

Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído o me han leído esta información y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo.

Nombre del estudiante: _____

Firma: _____

Número de tarjeta de identidad: _____

Fecha en la que firma el asentimiento: _____

● *Consentimiento informado para las familias de los niños y niñas*

Medellín, 16 de enero de 2023

Familiares

I.E.

ASUNTO: CONSENTIMIENTO INFORMADO FAMILIARES.

Cordial saludo,

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación del estudiante en el proyecto de investigación “SITUACIONES SOCIALES MARCANTES EN EL TRÁNSITO ESCOLAR DE 5° DE PRIMARIA A 6° DE SECUNDARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DE ABURRÁ”, a cargo de las investigadoras Erika Gómez Gómez y Erika Nayive Orozco Orrego, quienes se encuentran cursando la Maestría de estudios en infancias e investigación con la Universidad de Antioquia.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA Y DEL PROYECTO

Yo, _____, soy estudiante de la maestría de estudios en infancias de la Universidad de Antioquia, estoy realizando una investigación, junto a la investigadora _____, sobre las situaciones sociales marcantes en el tránsito escolar de 5° de primaria a 6° de secundaria, que es todo aquello que acontece en el paso del grado 5° a 6°, que sucede de forma repetitiva y que es significativa para los estudiantes. Por lo tanto, se requiere de la participación de algunos estudiantes que inician en el 2023 el grado 6° en la I. E. _____.

Es importante que tengas en cuenta que la información que recojan las investigadoras será exclusivamente para el desarrollo de la investigación mencionada anteriormente; la cual será desarrollada en distintos momentos del año, por espacios de tiempo dentro de la jornada escolar del estudiante y de ser necesario, cuando la jornada finalice con previo aviso.

La participación del (la) estudiante en la investigación nos permitirá entender qué pasa en el cambio de 5° de primaria 6° de secundaria con muchos estudiantes de la institución y le traerá beneficios a esta última porque se podrán llevar a cabo acciones desde el grado 5 para favorecer la transición de forma positiva y acompañar aquellas transiciones que no son favorables.

Si en algún momento como familiar o acudiente decides que tu hijo (a) no continúe en la investigación lo podrás informar a la I.E o investigadoras. Toda esta información es confidencial y nadie por fuera de la investigación, tendrá conocimiento de esta.

Durante el proceso, las investigadoras se encargarán de identificar esas situaciones de transición y en algunas etapas de la investigación los estudiantes participaran en las intervenciones que se programen durante la investigación; se tendrá la siguiente metodología: las docentes deberán observar actitudes y comportamientos que suceden en el día a día de los estudiantes, fotografiar las situaciones que se dan a partir de ello, registrar en la ficha de registro lo que la investigadora considera relevante durante la observación, se realizarán entrevistas(preguntas)a los estudiantes para saber un poco más acerca de las situaciones observadas.

En otra etapa de la investigación se formará un grupo de conversación entre los compañeros y la estudiante investigadora para dialogar acerca de lo que se ha observado. Así mismo, se les sugerirá realizar dibujos para ampliar la información de lo que se ha observado y conversado.

Finalmente, cuando se tenga toda la información recogida y se haya analizado, se socializará con las familias y los estudiantes que participaron de la investigación lo encontrado y analizado durante el 2023.

Yo _____ identificado con cedula de ciudadanía número: _____ de _____ en calidad de (parentesco) _____ deseo manifestar a través de este documento, que fui informado(a) suficientemente y comprendo lo relacionado con el proyecto de investigación que se realizará y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de mi hijo(a), en el proyecto de investigación: “SITUACIONES SOCIALES MARCANTES EN EL TRÁNSITO ESCOLAR DE 5° DE PRIMARIA A 6° DE SECUNDARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DE ABURRÁ”,

Confidencialidad

La información suministrada por mi hijo(a) será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley.

Así mismo, declaro que fui informado(a) suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o yo tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y yo tenemos el derecho de solicitar los resultados de las entrevistas o conversatorios que se realicen durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, me permito informar que consiento, de forma libre y espontánea, la participación de mi hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

Autorización

Autorizo para que (nombre del estudiante)

_____ con tarjeta de identidad número.

_____ participe en la investigación que realizarán las docentes: Erika Gómez Gómez y Erika Nayive Orozco Orrego.

Nombre del padre de familia o acudiente _____

Firma: _____

CC _____ de _____

Teléfono de contacto: _____

Anexo 2. Fotografías del proceso de observación de las situaciones sociales

APARIENCIA FÍSICA	
	
<p>Niñas usando maquillaje</p>	<p>Niñas modelando en el aula de clase mientras llega el profesor</p>
	
<p>Asisten de ropa y no usan peinados como en quinto, llegan con el cabello suelto todas las niñas</p>	<p>Estudiante con su espejo durante la clase para mirar como se ve</p>

METODOLOGÍAS Y NORMATIVIDAD EN LOS DOCENTES



Estudiantes sentados en el puesto, algunos participando porque la docente era más normativa



Estudiantes participando en clase motivados porque les gusta lo que hacen



Uso del celular en clase para trabajo en equipo



Uso del celular con fines de entretenimiento



<p>Momento de diálogo con la docente titular de grupo</p>	<p>Explicación durante la clase de Lengua castellana</p>
	
<p>Momento de clase en la que tuvieron llamado de atención y se dispusieron a escuchar y trabajar en clase</p>	

LOS AFECTOS

	
<p>Estudiantes se dan carta para manifestar afectos y sentimientos</p>	<p>Estudiante sale a encontrarse con compañeros del año anterior y regresa antes de que llegue el profesor</p>



Reencontrarse con los compañeros del año pasado



Está solo porque no conoce a nadie, ingresa nuevo

CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES



Estudiantes se salían del salón cuando no había docente en el cambio de clase



Estudiantes esperaban al docente en la puerta para generar expectativa en los otros compañeros



Separación en subgrupos de hombres y mujeres para trabajar en clase



Descanso donde las mujeres departen sin los hombres y tienen baja actividad física porque prefieren conversar



Estudiante sola durante el descanso



Momento posterior a que sonó el timbre, todos salen a buscar los compañeros de otros salones



Estudiantes en la ventana después de tocar el timbre buscando a sus amigos de otro grupo



Amplía la información de la foto de abajo



Estudiante escuchando música con audífonos durante la clase



Juegos durante la clase



<p>Estudiante saca su balón para jugar en clase mientras los demás terminan la actividad</p>	<p>Estudiantes juegan a quién tiene más fuerza en clase mientras el profesor salió del salón</p>
	
<p>Estudiante durmiendo en clase</p>	<p>Juegos durante la clase</p>

TRANSFORMACIÓN DE LOS JUEGOS

	
<p>Niñas prefieren ir en el descanso a la biblioteca sin hombres, porque les da pereza jugar</p>	<p>Niñas con tema de conversación sobre la forma en que se ven sus senos</p>



Tipo de juego durante el descanso, más calmado y pasivo, en espacio diferente a el patio

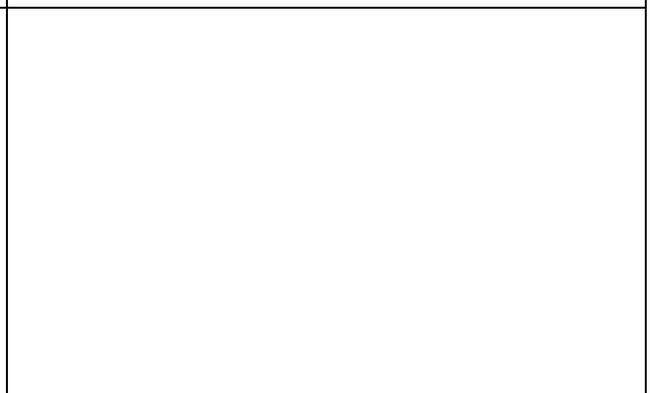
Pasar sola en los descansos o espacios libres

ALIMENTACIÓN PAE



Momento del refrigerio industrializado entre clases

Pasan por turnos a recibir el refrigerio



Llevar coca como alternativa a no poder asistir al refrigerio escolar	
---	--

Anexo 3. Formato de diario de campo- ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN
MAESTRIA DE ESTUDIOS EN INFANCIAS
TRANSICIONES ESCOLARES

FICHA DE OBSERVACIÓN # _____
 HORA: _____ FECHA: _____
 I.E.: _____ NOMBRE DEL OBSERVADOR: _____

Situación:		
Descripción (lo que acontece)	Reflexión (relación con transiciones escolares)	Conceptualización o palabras claves

Anexo 4. Fotografías de los grupos focales

I.E. LOMA LINDA

Grupo Focal 1



Grupo Focal 2



I.E. SOL DE ORIENTE

Grupo Focal 1



Grupo Focal 2



Anexo 5. *Enlace de acceso a las entrevistas de los grupos focales con los datos recogidos, codificados y categorizados*

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CjDnn5n7_jVJ_Cpj6gPhij5bsAETXyxK/edit?usp=drive_link&ouid=106742329436936961999&rtpof=true&sd=true