

Trantsizioa eskola txikietatik bigarren hezkuntzara. Aldagai lagungarrien bila

Nahia Intxausti Intxausti

Didaktika eta Eskola Antolakuntza
Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Ainhoa Odriozola Aldalur

Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Justo Bereziartua Zendoia

Didaktika eta Eskola Antolakuntza
Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Harkaitz Zubiri Esnaola

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika
Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

DOI: 10.1387/tantak.15559

GAKO-HITZAK: hezkuntza trantsizioak, eskola txikiak, familia-eskola-komunitatea harremana.

1. SARRERA

Lan honek Lehen Hezkuntzako Eskola txikian ikasi duten ikasleen Bigarren Hezkuntzarako trantsizio prozesua aztertzen du. Jakinekoa da Eskola Txikiek ezaugarri berezi batzuk partekatzen dituztela eta horrek ikasleen ikaskuntzan ondorioak dituena, besteak beste, trantsizio prozesuan. Lehen Hezkuntzatik (LH) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako (DBH) trantsizio prozesuaren garrantzia azpimarratu nahi da, batetik, ikasleek aldatuta ebolutibo garrantzitsuak bizi dituztelako, nerabezaroari lotuta, eta bestetik, trantsizio prozesuan sortzen diren zailtasunak gainditzeko moduak ikasleen ibilbide akademikoan arrastoa utzi dezaketelako. Lanaren helburua da ikasle, familia eta irakasleek trantsizioa nola bizi duten azter-

tzea, identifikatu ahal izateko zeintzuk izan daitezkeen trantsizio prozesua erraztu eta zailtzen duten aldagai-giltzarriak. Horretarako, trantsizioaren eta Eskola Txikien inguruko ekarpen teorikoak jasotzen dira lehenik, ikerketaren ezaugarriak adierazi eta emaitzak azaltzen, ondoren, eta azkenik, ondorioak eztabaidatzen dira.

2. MARKO TEORIKOA

Trantsizioaren inguruko ikuspegiak

Definizio ugari aurki daitezke hezkuntza-trantsizioaren inguruan. Lan honetan Hanewald-ek (2013, 62) Australiako Hezkuntza eta Haurtzaroaren Garapen Departamenduak (DEECD, 2011) jasotzen duena hartu dugu aintzat, honela dio: «Aldaketa aldia da trantsizioa, desafiatzailea eta zirrargarria izan daitekeena, non familiak eta ikasleak rol, identitate, espektatiba, elkarrekintza eta erlazio berrietara egokitzen diren». Trantsizioa Lehen Hezkuntzako azken urtetik Bigarren Hezkuntzako lehen urtearen amaiera bitarteko tarteari dagokio.

Hezkuntza etapa batetik besterako trantsizioa eremu desberdinetatik aztertu izan da. Hanewaldek (2013) egindako literatura errebisioak erakusten du mota askotakoak direla trantsizio prozesuak, baita hartan eragina duten aldagaiak ere. Lan honetarako bi ardatz aztertu dira. Alde batetik, psikologia eremuko lanak daude, ikasleek dituzten ezaugarri intrapertsonalek eskola berrirako egokitzapena nola baldintzatzen duten aztertu dutenak. Bestalde, hezkuntza eremutik, irakasle, ikasle eta familien hautemate eta rolek ikasleen egokitzapena nola baldintzatzen duten aztertu duten lanak daude.

Nazioarteko ikerketa gehienek trantsizioa aztertzeko ikerketa kuantitatiboa erabili dutebatez ere, eta kasu gutxitan osatu dira ikerketa hauek teknika kualitatiboekin. Herrialde batetik besterako hezkuntza sistema eta testuinguru sozialen arteko aldeak egonik ere, badira trantsizioaren ikerketan aztertu diren aldagai komunak. Eremu psikologikoan, aldagai intrapertsonalei lotuta hiru hurbilpen azpimarratuko ditugu.

Batetik, alderdi sozioemozionalei lotutakoak, motibazioan eta errendimenduan ikasleen taldeetan parte izatearen sentimenduak eta funtzionamendu sozioemozionalek duten garrantzia aztertu dute (Cueto, 2010). Ikasketxearekin lotura positiboa izatea ikaskideekin arazo emozional gutxiago eta gaitasun prosozial hobeak izatearekin erlazionatu da (Waters, Cross eta Shaw, 2010). Lan horiek eta beste batzuek (Chedzoy eta Burden, 2005; Horward eta Johnson, 2004) erakusten dute trantsizio aldian alderdi sozialei ikasleek ematen dieten garrantzia, hots, lagunak egiteari eta ikaskidetaldian egoki txertatzeari ematen zaion lehentasuna. Institutuetan biltzen den jende multzo handian aukera gehiago izaten da Lehen Hezkuntzako lagun-talde iraunkorrak desegin eta berriak sortzeko. Kontuan izan behar da

trantsizioa une bereziki kritikoa dela *bullying* egoerak pairatzeko, hierarkia soziala berregituratu egiten den eta ikasleak beren posizio soziala lortzeko lehiatzen diren unea delako. Gorabehera horiek gertatzen diren nerabezaro garaian berebiziko garrantzia dute nortasun-irudiak, identitateak eta lagun arteko estatusak (Pratt & George, 2005).

Bestetik, ikasleen ongizate psikologikoarekin lotutako lanak daude; egokitzapen arazoak ondorengo aldagaiekin erlazionatu dira: autoestima eta gaitasun txikiagoa, depresio maila eta jarrera anti-sozial handiagoak (West, Sweeting eta Young, 2010), antsietate, depresio biktimizazio egoera eta bakardade txikiagoak (Waters et al. 2012). Egokitzapenak suposatzen duen estres egoeraren bizipen pertsonalen arabera, etapa batetik besterako jauzia hautemateko moduan alde handia dago (Mackenzie, McMaugh eta O'Sullivan, 2012).

Azkenik, Bigarren Hezkuntzako eskaera akademikoei erantzuteko ikasleek adierazten dituzten gaitasun akademikokoak aztertu dira, adieraziz trantsizioa errazten dutela: ikasleak duen ezagutza-egokitasuna, pentsatzeko gaitasuna, modu independentean lan egiteko gaitasunak (Anderson et al., 2000) eta arazoan aurrean estrategia anitz erabiltzeak (Mackenzie, McMaugh eta O'Sullivan, 2012). Espektatibekin lotuta, Waters, Lester eta Cross-ek (2014) trantsizio esperientzia positiboa ikasleen espektatiba positiboekin lotu zuten.

Hezkuntzan erantz askotatik begiratu izan zaio trantsizioari. Batetik, ikerketa batzuek ikaskide, familia eta irakasleen babesa dituzte aztergai. Ondorioztatu dute ikasleek adiskidetasun lotura estuak izateak trantsizioa hobeto egiten laguntzen duela (Anderson et al., 2000; Weller, 2007; Kingery, Erdley eta Marshall, 2011). Halaber, irakasleek ikasleak babestu eta haien arteko erlazio positiboa bultzatzeko duten gaitasunak eragin positiboa du ikasleen trantsizioan (Ganeson eta Ehcrich, 2009), lan egiteko motibazioan eta ongizate sozial eta emozionalean (Bru et al., 2010). Familiak babesa eskaini, jarduerak monitorizatu eta esku-hartze positiboak eskaintzeak trantsizioa errazten laguntzen du (Smith, Feldwisch eta Abell, 2006; Smith et al., 2008). Adibidez, Crosnoe-k aztertu zuen (2009) familiak eta Lehen eta Bigarren Hezkuntzako eskolak harremanetan zeudenean harreman sare horrek hizkuntza mailen arteko aldeak gutxitzen zituela. Mackenzie, McMaugh eta O'Sullivanek (2012) etxeko sostengua izateak eta sende zaharragoren bat aurretik Institutura igaro izanak edota sare egituratu eta sendo baten elkarlana agertzeak trantsizioan laguntzen zutela ondorioztatu zuten.

Bestetik, trantsiziorako bi hezkuntza etapen arteko jarraipen pedagogikoaren garrantzia azpimarratu da. Alde nabarmenak identifikatu dira kolaboraziorako kulturari, irakasleen egitekoei eta curriculumaren edukiei (Gairin, 2005; Gimeno, 1996; Pietarinen, Pyhältö eta Soini, 2010) eta irakaskuntza estiloei lotuta (Monarca, Rappoport eta Fernándezek, 2012; Monarca, 2013). Galton, Morrison eta Pell-ek (2000) jasotzen dituzte

ORACLE ikerketaren datuak, LHko azken bi urteak eta DBHko lehen urtean ikasle eta irakasleak behatu zituen ikerketak. Ondorioztatu zuten etapa batetik bestera eten garrantzitsuak zeudela eduki eta metodologiari dagokionean.

Azkenik, trantsizioa zaildu edo errazten duten hezkuntza aldagai garrantzitsuak zein diren ere aztertu da trantsizioan protagonista diren pertsonen- ikasle, familia, irakasleen- hautemateetatik abiatuz. Ikerketa horiek zera adierazten dute, ikasleentzako, oro har, trantsizioa ez dela arazoa eta gainditzen den prozesua dela (Anderson et al., 2000; Gimeno, 1996; Mackenzie, McMaugh eta O'Sullivan, 2012; Monarca, Rappoport eta Fernández, 2012), lehen hilabeteetako ondorearen ostean (Monarca, 2013; Waters, Lester eta Cross, 2014). Baina Gairinek dioen bezala (2005) trantsizioa ikasleen heldutasun pertsonal eta soziala laguntzen duen prozesua bada ere honek ikasle batzuentzako erregresio bat suposa dezake. Eskola porrotaren inguruan egindako ikerketek erakutsi dute egoera ahulenean dauden ikasleentzat trantsizioak hezkuntza ibilbidean negatiboki eragin dezakeela (San Fabián, 1999; Monarca, Rappoport eta Fernández, 2012; Pietarinen, Pyhältö eta Soini, 2010; Monarca, Rappoport eta Sandoval, 2013). Eskolek trantsizioa egoki prestatzea, beraz, ekitate eta justizian oinarritutako hezkuntza baten aldeko urrats bilakatzen da (Antúnez, 2005). Horra hor estrategia inklusiboak aktibatzeak duen garrantzia, hots, ikasle guztien garapen orekatua bilatu eta ezberdinkeriarri aurre egiteak.

Trantsizioa prozesua aberasgarria ere izan liteke, ikasleentzako ikas-kuntza aukera, eskola komunitatean duten birnegoziatzeko. Trantsizioa errazteko berariazko trantsizio-programa edo -ekintzak baliagarriak direla ikusi da (Hanewald, 2013; Galton, Morrison eta Pell, 2000; Pietarinen, Pyhältö eta Soini, 2010). Ikastetxeen arteko komunikazio eta kolaborazio egokia da gakoa; bi norabideetan, ikasleek eta familiek eskola ezagutzen eta alderantziz (Antúnez, 2005). Ikasleentzako eta beren familientzako harrera-plana zehaztu liteke trantsizioaren etapa guztian eskolaren ezaguerriaren ezagutza ziurtatzeko (Domènech, 2000). Halaber, ikasleen behar, interes eta zailtasunak identifikatu behar ditu eskolak, trantsizioaren ondorioz sor daitezkeen aldaketen prebentzio eta detekzioa egiteko, arlo psikologikoan (larritasuna, beldurra, erresistentzia), akademikoan (jarrera, interesa eta motibazioa ikaskuntzarekiko, ikasteko ohiturak) eta sozialean (ikaskide taldean eta eskolan integratzea) (Martínez eta Lledó 2005). Antúnez ustez (2005) lagungarria da eskolek antolakuntzan zuzenean eragiten duten erabakiak aurreikustea: tutoretza-plan egokia, taldekatze-sistema egokiak, eduki curricularren nahiz elkarbizitza erregulatze mekanismoen errebisioa, edota jatorrizko ikastetxearekin sintonian dauden metodologia estrategikoak. Kolaborazioaren azken helburua bere instituzionalizazioa da, trantsizioaren inguruko gaiak ikastetxe mailako ardura gisa ulertuta (Antúnez, 2005).

Zehazki, Eskola Txikitik Institutura egiten den trantsizioa aztergai dugunez, Eskola Txikiaren ezaugarriak jasoko dira ondoren.

Eskola Txikiak

Landa eremuko eskolak antolakuntza propioa duten ikastetxeak dira, auzo edo herriko eskola bakarrak (Boix, 2004). Gipuzkoan, Eskola Txikien balioaz jabeturiko irakasle talde batek bultzatuta, elkarlanari ekin zioten 1987. urtean. 1993. urtean zortzi-hamar herritako guraso elkarteek Gipuzkoako Eskola Txikietako Guraso Elkartearen Koordinadora sortzea erabaki zuten, eta bertan helburu nagusiak onartu zituzten estatutu bidez: eskola publiko euskalduna herrietan mantentzea, herriaren nortasunean eta kulturaren oinarritutako eskolen beharrak azaldu eta eskakizunak bideratzeko heziketa bultzatzea, eta herri txikien arteko harremanak sustatzea, eskolaz kanpoko jarduerak bitarteko hartuta. Azkenik, 2003.ean Eusko Jaurlaritzako Eskola Txikien Batzordea sortu zen; gaur egun, Gipuzkoa eta Bizkaiko guraso eta irakasleek, koordinatzaileek eta Hezkuntza Ordezkaritzak osatzen dutena.

Boixen esanetan (2004; 2011) Espainian landa eremuen berpizkundea ekarri zuen gizarte post-moderno berberak gaitasun pedagogikoen indartzea ere eragin zuen, eta eskola inklusiboaren ideiak saretzen hasi ziren. Landa eremuko eskolek bertako kultura, ingurua eta aniztasunean oinarritutako egitura pedagogiko didaktikoak dituztela dio. Autore batzuek (Bustos, 2007; Tonucci, 1996) ikaskuntza eta irakaskuntzako proiektu berritzaileak aurrera eramateko aparteko testuinguruak direla diote. Berlangaren ustez (2003) iraultza pedagogiko garrantzitsuak dituzte ezaugarri: ikasle eta irakasleen arteko harreman estua, ikaskuntza bizitzari lotua, familia ereduetatik gertuagoko antolaketa, familiarekin lotura estuagoa, etab. Eskola Txikiak printzipio naturalen arabera gidatzen dira, eta horiek —egilearen aburuz— eskola hiritarrek duten antolaketa moduarekin galdu egin dira neurri handi batean.

Gure testuinguruko Eskola Txikien ezaugarri adierazgarriena, Olanoren ustez (2012), gelako adin aniztasuna da. Horrez gain, Eskola Txikiak herri txikietan kokaturik egoten direla dio, nekazal kutsu nabarmena duten herrietan eta euskararen bizi-indarra sendoa denetan. Ez dituzte sei gela baino gehiago izan ohi. Eskola Txikietan hezkuntzako metodologia jakin bat aplikatzen dela dio, eta horretarako, herri horietako irakasleek formazio berezia jasotzen dute metodologia hori ezagutu dezaten eta proiektu bidez lan egin dezaten. Sepúlveda eta Galladoren (2011) ustez Eskola Txikien hezkuntza-egoeraz hausnartzea konplexua da, baina horrek ez du eragotzi behar hezkuntza, ekonomia, politika eta administrazio sozialek testuinguru horiek kontuan ez hartzea.

Ikerketei dagokienean, landa eremuetako eskolei buruzko ikerlanen hutsunea dago estatu Espainiarrean eta nazioartean (Bustos, 2008). Gurean

egin diren ikerketak urriak izan dira. Aipatzekoak dira Gipuzkoako udalek, Aldundiak eta bizilagunek 1900-1950 urteetan landa eremuan marxan jarritako hezkuntza politiken inguruko lana (Garmendia, 2003). Halaaber, Manzisidorrek (2013) Eskola Txikien egungo egoera eta etorkizuneko erronkak aztertu zituen haietako irakasle, ikasle ohi eta familiekin. Etxebestek (1994) Gipuzkoako Eskola Txiki batean ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren kasu-azterketa egin zuen, eta ondorioztatu zuenez, ikasleek eskola esperientzia beren testuinguru hurbila osatzen duten eragileen bidez jasotzen zuten eta irakasleak esperientzia horietatik abiatuta antolatzen zuen bere irakaskuntza-jarduera, berdintasunezko harremanak bultzatuz. Bengoetxea, Arribillaga eta Madariagak (2012) Bizkaiko Eskola Txiki batego hezkuntza-praktikak behatu zituzten, eta ondorioztatu zuten praktikak espero baino gehiago urruntzen zirela konstruktibismoaren oinarrietatik eta ikasleen parte-hartzea desberdina zela ikasleek zuten hezkuntza maila eta jatorri kulturalaren arabera. Azkenik, Gipuzkoako Eskola Txiki batean, bertako irakasle talde batek eta unibertsitateko irakasleek lankidetzan egingako berrikuntza proiektua dago (Cruz et al., 2010).

Esan daiteke, ordea, Eskola Txikietatik Bigarren Hezkuntzarako trantsizioa aztertu duen lanik ez dagoela, eta, beraz, lan hau hutsune hori betetzera datorrela.

3. IKERKETAREN HELBURUAK

Ikerketa honen helburu nagusia da Eskola Txikiko Lehen Hezkuntzako ikasleek Bigarren Hezkuntzara egiten duten trantsizioa aztertzea. Helburu nagusi hori lortzeko ondorengo helburu espezifikoak jarraitu ditugu:

- Trantsizio prozesuan ikasleen trantsizio esperientziari buruzko bizi-penak ezagutzea.
- Eskola Txikiko eta Bigarren Hezkuntzako ikasle horien irakasleek trantsizio prozesuari buruz dituzten hautemateak azalartzea.
- Ikasle horien gurasoek trantsizioaren inguruan dituzten hautemateak ezagutzea.

4. METODOLOGIA

Ikerketa honetarako metodologia kualitatiboa hobetsi da, eta kasu-azterketa izan da erabilitako teknika. Lehen Hezkuntzako bi Eskola Txiki aztertu dira. Stake-n (2000) irizpideei jarraituz, kasua ulertzea lehenetsi da, helburua ulertu nahi den fenomenoaren ezaugarri bereizgarriak aztertzea delako, bere konplexutasuna ulertzeko, eta ez orokortasunak nabarmentzea. Ikerketa-galderak dira kasu azterketaren egitura kontzeptuala, azter-

gai den kasuaren ulermena sakontzeko ardatzak. Janesick-ek (2000) dioenez, ikuspegi kualitatibotik aritzean, ikertzaileak analisi induktiboa egiten du. Hau da, landa-lanean jasotako informaziotik eratortzen dira kategoriak, gaiak eta ereduak, nahiz eta ikertzaileak aurretik diseinatu behar dituen informazioa kodifikatzeko eta sailkatzeko irizpideak, prozesuan zehar alda daitezkeenak. Kontziente gara, ordea, Angrosino eta Mays de Pérez-en (2000) ekarpena kontuan hartuz, egia objektiboak ezartzea ezinezkoa dela. Adituen lekukotasunak halaberrez oinarrituko dira genero, klase, etnia eta bestelako baldintzen eraginpean. Ondorioz, subjektu ikertzailea eta objektu ikertua baino, esanenezake ikertzaileen eta deskribatu nahi denaren arteko elkarriketa dagoela. Beraz, ikerketaren funtsa lankidetzat da, diziplinen artean ez ezik, baita ikertzaile profesionalen eta subjektuen artean ere. Horrexegatik komenigarria izan daiteke behaketa *per se* metodotzat hartu baino lankidetzat hartu-emanetarako testuingurutzat ulertzea, beti ere irizpide hauek kontuan hartuz: landa-lanean hartzen den nortasuna kontzienteki eraikitzea, botere harremanen galbaheaz jabetzeko ahalegina egitea, landa-laneko nortasunaren negoziazioa prozesu etengabe eta moldagarria izatea, norberak besteengan duen eraginaz konturatzeko ahalegina egitea, eta esanahia testuinguruan kokatzea, ikertzailearekiko erreakzioa dena eta ez dena bereiziz.

4.1. Lagina eta datu bilketarako tresnak

Eskola Txikien Gipuzkoako koordinatzaileek aukeratu zituzten Gipuzkoako bi Eskola Txiki, kasu azterketarako. Ikerketako parte hartzaileak anitzak izan dira, 2 Eskola Txikietako eta horien erreferentziazko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako ikasle, irakasle eta familiak:

- Ikasleak: Solasaldi gidatuetan LHko 6. mailako 6 ikaslek eta DBH 1. mailako 11 ikaslek parte hartu dute. Gainera, Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailetak bi gela behatu dira. Gradu aniztun ikasgelak izanik, bosgarren eta seigarren mailetakoez elkarrekin ikasten dute.
- Irakasleak: bi ikastetxeetako Lehen Hezkuntzako 9 irakasle eta DBHko 6 irakasle.
- Familiak: Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleen 10 gurasok, eta DBH 1. mailako ikasleen 6 gurasok parte hartu dute.

Ikerketa kualitatiboaren testuinguruan ondorengo teknika eta tresnak erabili ditugu datuen bilketarako: behaketa, solasaldi gidatua, dokumentu analisia eta mintegia. Ikerketa kualitatiboaren funtsa fenomeno sozialetan gertatzen diren «unibertsal zehatzen esanahi osotuak» jasotzea da (Ruiz Olabuénaga, 2009, 24). Gauzen esanahiak jaso eta horiek ikuspegi holistikotik berreraikitzeke helburua izanik, informazioa jasotzeko modua malgua eta desestrukturatu behar da izan. Horrenbestez, horri erantzun

ahal izateko lan honetan behaketaren eta solasaldi gidatuaren teknikak hobetsi dira. Dokumentu analisia ere estrategia kualitatibo gisa hobetsi da, ikerlariak testuaren analisisiaz gain, haren interpretazioa eta berreraikitzea ere egiten dituela ulertuta. Azkenik, mintegiak burutu dira. Izan ere, ikerketaren funtsa ikertzaile profesionalen eta subjektuen arteko lankidetzaz izanik, garrantzitsua ikusi da ikerketaren prozesua amaitzeaz zenean subjektuekin elkar jartze saioa egitea.

1. Ikasgelako behaketa: behaketa egitea hautatu da ikasgela barruko antolaketa eta irakaskuntza-ikaskuntza egoerek duten esanahia berreraikitzeko, arestian esan bezala behaketa lankidetzaz hartu-emanetarako testuinguru bezala ulertuaz. Aztertutako bi Eskola Txikietako ikasgeletan egin dira, Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleak zeuden ikasgelan, beste adinekoekin batera. Guztira, 68 behaketa ordu izan ziren. Eskola bakoitzean bi ikertzailek, orotara, 14 egunetan egin zuten behaketa, eta egun horietan 39 ordu eman zituzten behaketan (6 egun eta 21 ordu ikertzaile batek, eta 8 egun eta 18 ordu besteak). Beste eskolan, berriz, ikertzaileek 15 egunez egin zuten behaketa, eta egun horietan 29 ordu eman zituzten behaketan (7 egun eta 15 ordu ikertzaile batek, eta 8 egun eta 14 ordu besteak).
2. Solasaldi gidatuak: hamasei solasaldi gidatu edo Focus Group (Barbour, 2007) egin ziren, aztergai bakoitzean 8.

	Lehen Hezkuntza, 6.maila		Bigarren Hezkuntza DBH, 1. Maila	
	Urria-abendua, 2013	Martxoa-maiatza, 2014	Urria-abendua, 2013	Martxoa-maiatza, 2014
Ikasleekin		2	2	2
Irakasleekin	2		2	2
Gurasoekin	2			2

3. Dokumentu-analisia: Bigarren Hezkuntzan dauden Eskola Txikiako ikasle ohien gelako lan-koadernoak aztertu ziren. Katgoria orokorrenak ardatz hartuta, ikasgelako jarduera didaktikoak aztertzekeo baliatu ziren.
4. Mintegiak: ikerketa datuak jaso eta analisia amaitu ondoren parte hartzaile guztiei behin-behineko txostena eman zitzaizkien iruzkinak egin zitzaizkien. Ondoren, hiru mintegi saiotan iruzkin horiek jaso eta txostenari ekarpen berriak egin zitzaizkien. Bi mintegi eskola bakoitzeko familia multzoekin, eta hirugarren mintegia parte hartu zuten Lehen Hezkuntzako irakasleen taldearekin (bi eskolak batera) burutu ziren. Bigarren Hezkuntzako ikastetxeekin ez zen mintegirik antolatu.

4.2. Datuen bilketa eta azterketa

Datuen bilketa 2013. urteko urrian hasi eta 2014ko azaroan bukatu zen. Informazioaren analisia metodologia kualitatibo inductiboaren bidez egin zen. Behaketa egin ahala, bildutako landa-oharretan eta solasaldi gidatuetan jasotako testuen lehen irakurketan, ikergaiari lotutako osagai batzuk identifikatu ziren abiatzeko: irakasleen rola, ikasleen eta irakasleen arteko harremana, espazioen eta denboraren antolaketa, irakaskuntza eta ikaskuntzako metodologia, ikasleen bizipenak trantsizioaren aurrean, ebaluazioa, ikastetxeen arteko koordinazioa, eskola ingurunearen testuinguru soziokulturala eta tutoretza plana. Hortik aurrera, analisi unitateak sailkatu eta multzoak sortu ziren irizpide tematikoak erabiliz.

Informazioa biltzeko baliabide nahiz iturri bat baino gehiago erabilia, triangulazioak egin ahal izan dira. Tekniken triangulazioa batetik eta, gero, informazioa eskuratu ahala, kategoria-sistemaren eraikuntzan ikertzaileen triangulazioa (Rodríguez, Gil eta García, 1996; Padilla, 2002), azterlanean esku hartu dutenen artean eztabaidan jardun eta ikuskerak bateratzen ahalginduz.

Informazio bilketa oso aurreratuta zegoela, ikuspegi orokor eta integratzaileagora itzulita, gaiaren analisiari ekin zitzaion berriro, lehengo osagaiak berreskuratu eta analisi eremu zabalagoetan ikusteko. Hiru eremu orokor bereizi ziren: 1) trantsizio prozesua erraztu dezaketen alderdiak, 2) prozesua zailtzen duten alderdi iraunkorrak eta 3) trantsizioa zailtzen duten aldi baterako alderdiak. Horrez gain, Eskola Txikiak ikasgeletan bildutako informazioan agertzen diren hainbat une eta gertaera didaktikok *ikastearen* inguruko eztabaida zabaldu zuten.

Gaien analisia egiteko gida modura, ikasleen trantsizioa aztertzen eta deskribatzen laguntzen duen diagrama eskematikoa eraiki zen, eta gero, sintesia eta emaitzen aurkezpena egiteko ere erabili. Artikulu honetan soilik trantsizioa errazten duten aldagaien inguruko datuak aurkezten dira.

5. EMAITZAK

Trantsizioa erraztu dezaketen alderdien inguruan lortutako emaitzak azalduko dira ondoren, hainbat datu iturri aintzat hartuz. Ez dirudi alderdi horiek erabat bermatzen dutenik trantsizioa errazteko izatea, baina jaso ditugun datuek iradokitzen dute eragin handia dutela trantsizioan.

5.1. Koordinazio pedagogikoa

Eskola Txikiaren eta Bigarren Hezkuntzako Institutuaren arteko koordinazioa irakasleen diskurtsoan gailendu den giltzarrietako bat da. Aztertu

diren bi eskolen artean desberdintasunak identifikatu badira ere, koordinazio pedagogikoaren edukiak ondorengoak dira: batetik, ikasleei buruzko informazioa partekatzen dute, eta horretarako bilerak egiten dituzte tutore eta zuzendaritzako kideen artean ikasturtea hasi aurretik, eta ikasleak DBH 1. mailan daudenean.

«Koordinazioa egiten da, hemengo ikasketa buruak joaten gara ikastetxe ezberdinetara, ikasle bakoitzaren datuak jasotzen dira akademikoki, maila pertsonalean, zer arazo izan ditzaketen, zer alde on, hori egiten da bai [herri honetakoekin] bai gainerakoekin, eta gero... eta gero guk pasatzen diegu tutoreei» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

Beste elementu bat curriculum-diseinuaren zenbait ikuspegi partekatuta eta adostea da, adibidez, ebaluazioen gutxiengoak. Koordinazio horren aldagai baldintzatzaileetako bat DBHko ikastetxearen tamaina da. DBHko eskola handien kasuan, LHko ikastetxe ugari dituzte, eta LHko eskola horiek desberdinak izanik, koordinazioa zaildu egin daiteke (zein gai ukitu, maiztasuna, aldaketak egiteko irekiera...). Ordea, LHko ikastetxe asko bileretan egotea ere lagungarri gerta liteke, elkarren artean ideiak partekatze eta beraian lana osatzeko. Bileran horietan LHko irakasle-tutoreak eta DBHko koordinatzailea eta orientatzailea biltzen dira, eta akta bidez LHko irakasle eta DBHko mintegitara pasatzen dituzte erabakiak.

«Ikastetxe ezberdinetako programazioak aztertzen dira. Gero bakoitzak bere teknikak ditu, koordinazio bilerak. Batzuek testu liburuak erabiltzen dituzte, batzuek metodologia tradizionalagoak erabiltzen dituzte... momentu askotan gurekiko baino, beraiekiko... zuk zer egiten duzu eta zuk zer eta abar.... ondo etortzen zaie, zeren askotan bakarrik sentitzen zara, zu bakarria zara, (...) ematen du aukera hitz egiteko, konparatzeko, zer egiten ari zaren, noraino...» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

Azkenik, beste koordinazio elementu bat Institutua ezagutzeko ekimenak dira. Hori lagungarri da, ikastetxea bertatik bertara ezagutzeaz gain, Institutuan izango duten hezkuntza ereduaren ezaugarrien jakitun izateko.

«Urtarrila bukaeran, otsaila hasieran, [Institutura] jaisten dira, beste eskolara joaten dira, baina hauek gutxi direnez, [Institutura] jaisten dira (...), 1. mailan zer arlo, nola funtzionatzen duen eskolak, eta aukera ematen die ikasleei ere joateko eta eskola ezagutzeko» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

Ez dirudi elkar ezagutzeko ekimen horiek beti arrakastatsuak direnik, kontuan izanik egiten diren ekintza batzuek ez dutela lortzen, parte hartzaile batzuen ustez, ikasle taldeen arteko interakzioa. Bisitak burutu eta kirol ekintzak egiteko ikasle taldeak eskolara antolatzen dituzte eta Eskola Txikietako partaideak, gutxi izanik, bakartu samar gelditzen dira.

«Helburua izaten da.. eskola erakutsi egiten diete, ezta? Hori da helburua (...) Eta haurrak elkarren artean ezagutu. Baina, justu horrela, bakoitzak bere ghettoa izatea... bultzatzen da.» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

5.2. Sozialki mundua zabaltzea

Aho batez onartzen dute —parte hartzaile guztiek— sozialki zabaltzen zaien mundua dela motibazio indartsuena Institutura abiatzeko. Norberaren hurbileko eremutik urrunago dauden espazio berriak ezagutzeko, lagun berriak eta adinkideen taldeak handitzeko aukera zabaltzen zaie. Ikuspegi hori bereziki da interesgarria Eskola Txikietatik doazen ikasleentzat. Izan ere, ikasle adinkide gutxi egonik, ez dute laguntasun aukera askorik izaten. Aitzitik, askotan kopuru txikiek horretara behartzen dituzte. Guraso eta irakasleek, bereziki, beharrezko pausutzat dute aldaketa hori, ikasleen garapen pertsonala eta sozialerako, eta egoera berrietara egokitzen ikasteko onuragarria zaielako.

«Gogoz. Jende gehiago dago, eta ja gogotsu nago jende gehiago ezagutzeko.» (Lehen Hezkuntzako ikaslea)

«Nik uste dut batzuk desiratzen daudela hona etortzeko. Mundua ireki egiten zaie. Zu, bestela, kondenatuta zaude lau adin bereko-eta ondo moldatzera, nahiz eta haiekin zerikusi handirik ez izan. Eta hona etortzen dira eta askatzen dira.» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

«Kaltegarri bezala ezer ez diat ikusten, zeren herrian lotura eginda zaukatek, harremana segitzen dute edukitzen, gazteagoekin, txikiagoekin, bere adinekoekin, denekin. Eta aspektu positibo bezala, kanpora zabaltzen zaiela, lagun pila bat egiten dituztela.» (Bigarren Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

Gurasoek onartzen dute garai hori harremanen zabalgunek ikuspegitik ikasleentzako kitzikagarria den bezala, kezka iturri ere badela, hain zuzen Institutuan adinez ikasle nagusiago eta nerabezaroan bete-betean sartutako ikasleekin elkartuko direlako.

«Ilusioa pizten duen garaia da. Jadanik ez dira hain umeak. Bessetik, beldur pixka bat, kakotx artean, (...) zure alaba hamazazpi urteko neska-mutilekin elkartuko dela ikustean, horrek dakarren guztiarekin.» (Lehen Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

Sozialki mundua zabaltzeko hainbat estrategia baliagarri identifikatu dira. Horien artean dira Eskola Txikiek antolatzen dituzten txangoak, Institutu berera joango diren hainbat Eskola Txikietako ikasleak bilduta. Eki-men hori begi onez ikusten dute parte hartzaile guztiek. Badirudi teknolo-

gia berriek eta komunikazio sare birtualek erraztu egiten dutela ikaskide izango direnen arteko harremana. Txango horiek abagune dira teknologiei lotutako sare sozialak (Tuenti, Whatsapp, etab.) abian jartzeko eta Instituitua hasi bitartean harremana mantentzeko.

«Eskola batekin ibili ginen kanpoan jolasten, eta beste batzuek eskatu ziguten numeroa, eta jada whatsappetik daukagu taldea eta hitz egiten dugu. (...) Daukagu eskola pila batekoa. (...) Eskolaz kanpo oraindik ez gara hasi, baina esan digute ea nahi dugun gelditu, ezagutzeko» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

Beste estrategia baliagarria, ikasle eta gurasoen ustez, LH garaian DBHko ikastetxea dagoen lekuan eskolaz kanpoko ekintzetan parte hartzea da, izan ere, ondoren ikaskide izango dituzten ikasleak aurrez ezagutzeko aukera ematen die.

«Aurretik sortzen dute harremana, [beste herri batekoekin] biltzen dira, azken urteetan antzematen zaie kristoren martxa darabiltela. Internetek ere bideak ireki dizkik. (...) Aurretik ezagututa (...) hori oso inportantea... mutilek 5. mailan futbola eta neskak ere bai nahi izanez gero.» (Bigarren Hezkuntzako Irakaslea).

Azkenik, ikerketan parte hartu duten ikasle, familia eta irakasleen ustez beste estrategia baliagarri bat Eskola Txikietako ikasle ohien lekukotza jasotzea da. Hots, aurreko urteetan Eskola Txikietatik Bigarren Hezkuntzara pasa diren ikasleen Institutuari buruzko informazioa eskuratzea. Balia dezake Bigarren Hezkuntzan aurkituko dutenaren berri izateko (gelako dinamikak, irakasleen ezaugarriak, irakaskuntza estiloa, etxeko lanak, ebaluazio-sistema...), espektatibak moldatzeko eta etorkizun hurbilera egokitzeko.

«Erreferentziak oso inportanteak dira, aurretik joaten direnean, erreferentziak, eta ikusten badute aurretik joan direnak ondo moldatu direla, hori ere inportantea izango da beraientzat.» (Lehen Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

Komunikazio fluxu hori modu informalean nahiz formalean gerta daiteke, hau da, ikasleek egunerokotasunean izaten dituzten harremanen testuinguruan edo ikastetxeak informazio-trukerako antolatzen duen ekimen baten baitan, adibidez ikasle oihak gelara gonbidatu eta beren esperientziak partekatuz.

«Behin edo beste egin dugu ekarri eskolara eta komentatu besteei nolako sentipenak edo...» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

Familiako kideen garrantzia ere agerian geratu da. Parte hartu duten guraso batzuek etxean partekatzen dituzte seme-alabekin trantsizioak sortzen dizkien kezkak, espektatibak, ilusioak. Anai-arreba zaharrenen testigantzak ere garrantzitsuak dira.

«(...) baina datorkienari buruz jakinaren gainean jarri behar dituzu, erakutsi pixka bat, ezta? Honetara eta honetara jaisten da hara, eta han ikasteko era, metodoa, ezberdina da...» (Lehen Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

«Nere anaia zaharrenak (...) esaten dit oso erraza dela, eta erraz egingo dudala dena.» (Lehen Hezkuntzako ikaslea).

5.3. Familien estrategia hezkuntzarekiko

Irakasleen diskurtsoek iradokitzen dute familien posizio sozio-ekonomiko eta kulturalak ere baduela eraginik seme-alaben ibilbide akademiakoan eta, ondorioz, trantsizioan. Baina badirudi hori bezain garrantzitsua dela familiek seme-alaben ibilbide akademikoarekiko dituzten estrategiak (espektatibak, inbertsio politikak, ikuskerak, balioespenak...), batik bat kapital kulturalari dagokionez.

«Familien inplikazio eta maila kulturala ere bada, nik uste horrek ere eragin handia daukela, etxeko jarraipena eta eskolakoa daukate, eta hori nabaritzen da.» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

«[Eskola Txiki jakin bateko] norbait izan badugu noizbait problemaren batekin, gurasoak oso gainean eduki ditugu. (...) Ikasle kaskarra-goak direnean, babes handia [izaten dute].» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

«Adi egon beharra dago, zeren eskola porrota erraza iruditzen zait [nire alabaren] kasuan, zeren erritmo hau nola jarraitzen duzu? Erritmoa zentzugabea da, zentzugabea 12 urteko batentzat.» (Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

Dena dela, Eskola Txikietako familia batzuek kezka azaltzen dute beraien izan behar duten inplikazioarekiko. Batzuen ustez ez dago garbi nolakoa izan behar duen familiaren laguntzak etxean. Gehiegi eskatzen zaie-lakoan daude, uste baitute irakaslearen rola hartzera iristen direla. Izan ere, ohikoak omen dira Eskola Txikietan berdinen arteko ikaskuntzara bideratutako teknikak, beraien seme-alabek zerbait ulertu ez badute ikaskideren batengana bideratzea, irakaslearengana baino. Ondorioz, mesfidantza sortzen zaie irakasleari dagokion rolaarekiko. Hori irakaskuntza metodologiaren inguruko ezagutza faltarekin lotuta dator.

5.4. Komunitate sendoetan sortutako sinergiak

Familien estrategiei zuzenki lotzen zaion beste aldagai lagungarria, guraso eta irakasleen arabera, eskolak hurbileko komunitatearekin (familia-rekin eta herriarekin batik bat) harreman estua eta egokia izatea da. Oinarrian lau eragile daudela esan daiteke: ikasleak, familia, eskolako langileak eta herria. Harreman estu horiek posible egiten dute Bigarren Hezkuntzarako bidean ikasleak hezkuntza dinamikarako testuinguru ustez egokiagoa batetik abiaraztea. Sinergia horiek gauzatu daitezten, badirudi eskola ardatza dela bi zentzutan. Batetik, irakasleen, gurasoen eta ikasleen arteko hurbileko harremana bultzatzen du.

«Guk kezka hori zaukaagu, [seme-alabak] nola ari diren, irakasleek ere badaukate kezka ume horiek gero etxean zer esaten duten. (...) Guk behar diagu beren informazioa, baina beraiek behar dute gure informazioa. Nik uste diat oso inportantea dela Eskola Txikietan binomio bat, eskola handitan ez dena ematen, harreman hori.» (Bigarren Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

«Gurasoekin daukagun harremana [oso garrantzitsua da]. Jakitea bere ama edozein momentutan hemen sartzan dela eta berarekin hitz egiten dugula, edo aita (...) Harreman estuago bat egiten saiatzen gara. (...) Hori umeek sentitzen dute, bizitzen dute.» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

«Edozein proiektu egiteko behar dugu beraien [familien] laguntza.» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

Bestetik, hurbileko erkidegoko beste kide batzuen inplikazioa eta kolaborazioa bilatzen du. Sinergia horiek eraginkorrak direnean ugariak dira ondorio positiboak, herriak biziagotu egiten dira, besteak beste, ikasleak bertan geratzen direlako, familiek elkar ezagutzen dutelako, herriari lotutako identitatea indartzen delako, eskoletatik abiatzen diren dinamikak herrira hedatzen direlako.

«Proiektuekin lana egiteak laguntzen digu inplikazioa handia izaten, denak inplikatzan... herriarekin baita ere (...) gonbidatuta daude herriko aitona-amona guztiak (...) horrek ere laguntzen digu guk haiek ezagutzen, haiek gu ezagutzen (...) azken finean, eskola, herriko beste erakunde bat da.» (Lehen Hezkuntzako irakaslea).

«Herri txiki bat da eta denak direkzio berdinean goaz, eskola, udaltxea, gurasoak, elkarte.» (Bigarren Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

«[Gurea] duk herri bat oso dinamikoa, aktibitate pila bat, oso dinamikoa, hain biztanle gutxi izateko, eta horren alma mater, horren bihotza, eskola da. (...) Hemen aktibitate pila bat sortzen dituk, eta gero aktibitate horiek trasladatzen dituk herrira.» (Bigarren Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

«Beste puntu inportante bat da eskolak herriarekin daukan lotura. Azken baten, umea proiektuetan sartuta baldin bazegok eskolan, ba, herri giroan sartuta zegok, eta kasi-kasi behartu egiten dizkik bere gurasoak, lotura handiak ez zekutenak igual herriarekin, lotu egiten dizkik, etorri egiten dituk, harreman bat sortzen dute inguruarekin. (...) Eta hori oso inportantea duk. (...) Eta ez umeei bakarrik, gurasoei ere bai.» (Bigarren Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

«Herri txikia izanik, bueno, herrian bertan eskola edukitzea oso inportantea da, herriari asko ematen diolako, umeak hemen heztea beste bizitasun bat ematen dio herriari. (...) Eskola handiago batera joango balira, hau hilda egongo litzateke astean zehar.» (Lehen Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

5.5. Eskola Txikietan lortutako prestakuntza akademikoa

Eskola Txikian erdiesten duten trebakuntzari buruzko bi ikuspegi azaleratu dira parte hartzaileen diskurtsoetan: batetik, ondo prestatuta ateratzen direla adierazten duena, eta, bestetik, alderdi horri buruz esplizituki ezer esaten ez duena, isiltasun bat, era askotara interpreta daitekeena.

«Nire ustetan ez daude prestatua salto hau egiteko.» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

«Nik uste dut akademikoki, orokorrean, gehienak ondo prestatuta joaten direla. Lehenago esan duguna: hemen arazoak dauzkanak, ziur aski, han ere arazok izango ditu.» (Lehen Hezkuntzako ikaslearen gurasoa).

«Gehienek arazorik gabe egiten dute aurrera ikasketetan. Hala adierazten dute azken urteetako datuek.» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

Lehen Hezkuntzan jasotako prestakuntza akademikoak trantsizioan eraginik baduen aztertze behaketak burutu dira ikasgeletan, eta bi etapetako ikasleek koadernoak aztertu. Institutuan hasierako hilabeteetan egiten dituzten ikaskuntza ariketak eskatzen dituzten eragiketara motak Eskola Txikietako proiektu bidez metodologietan nahiz berariazko arloetan ere agertzen direla ikusi da.

Ikusi da LHtik DBHko 1. mailara koska dagoela ikaskuntza-eduki kontzeptualetan: hiztegi berria, gramatika-egitura konplexuagoak eta adierazpen abstraktuagoak (aljebraren hastapenak, adibidez). Ezezaguna den eduki hori, irakasleek esplikazioak lagungarri direla, testu liburuen planteamendu didaktikotik irakasten da Institutuan, eta arakatze sistematizazio eta egituratze jardueren bidez jasotzen dute ikasleek. Jarduerak banan-bana isolatuta eta segida jakinetan burutzen dira, testu liburuetan datozen hurrenkera berean ia beti.

Eskola Txikietan proiektuko metodologia erabiltzen denean, problemak ebazteko jarduerak eta integraziokoak eskatzen zaizkie ikasleei.

Problemak ebazteko jarduera elkarri lotutako ikaskuntza multzoa, era askotako jardueraz osatua, egoera eta zeregin baten aurrean aplikatzeari dagokio, erantzunak emateko. Ikasleek bibliografia arakatzen, landa lanean eta ekoizpenean dihardute. Ikaskuntza proiektu berriek, lehendik ezagutzen dituzten jarduera eta proiektu sinpleagoekin zerikusia eta antza duten neurrian, izaera integratzailea dute, zentzua ematen diote ikaskuntza prozesuari hainbat ezagutza egoera bateratuz. Eskola Txikietako heziketak ikasle mugitzera behartzen ditu ikasleak, baita lana aurrera ateratzeko erantzukizuna lehen unetik beren gain hartzera. Ezinbestekoa da baliabideak bilatzea eta erabili eta zaintzea, norberarenak eta ingurukoak, . Jarrera hori oinarritzko osagaia da trantsizio garaian ere, zailtasun egoeretan aurrera egiteko.

Proiektuen bidezko ikaskuntzak planteamendu didaktiko globalizatuak eta inguruarekin lotura dutenak eskatzen ditu. Ikaskuntzaren ikuspegia holistikoa da, izaera konplexua osagai isolatu bakunak eta horien arteko loturak aintzat hartuz ulertzen duena. Izaera hori bi norabideko erlazio esanguratsuak sortuaz eraikitzen da, proiektuari aldiaren aldiko osotasunean begiratuta elementu sinpleak hautemanaz batzuetan, elementu berriak proiektuari erantsiz hurrena. Ikaskuntzaren ikuspegi horrek ez ditu arakatzeko jarduera bakunak alde batera uzten; aitzitik, funtsezkoak dira horiek, ezinbesteko urratsak dira zeregin konplexuak ulertzeko.

Hori dela eta, ikaskuntza-sistema konplexu horretan hezitako ikasleek ez dute zailtasun nabarmenik aurkitzen Bigarren Hezkuntzan sartzen direnean, planteamendu didaktikoa askoz ere zatikatuagoa eta linealagoa baita hor, ezagutza arloko testu liburuak ezarririkoa gehienetan. Irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuan, irakaslearen erabakien arabera antolatzen dira espazioen erabilera, denbora eta curriculum ia beti. Irakasleek esandako materialak erabiltzen dituzte, batik bat, ikasleek. Trantsizioa gehiago da irakasleko eta ikasleko moduetara egokitu eta ohitzea.

5.6. Lehen eta Bigarren Hezkuntzak partekatzen dituzten ezaugarriak

Eskola txikietan egindako behaketa eta solasaldi gidatueta jasotako datuak aztertzerakoan ikusi da Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasle txeez zenbait ezaugarri partekatzen dituztela. Ezaugarri horiek positiboki nahiz negatiboki baloratu badaitezke ere, badirudi antzekotasun hori funtzionala dela bi ikasle txeen arteko trantsizioa errazteko.

Zenbat eta bi etapetako ikasle txeez tamaina eta testuinguru antzekoagoa izan, orduan eta ikasleentzako lagungarriagoa dela ikusi da.

«Ez doaz ezta eskola munstro batera, Eskola Txikia da, bi linea, 20-22, hortxe gabiltza... eta futbol taldea osa dezakete (...) Antzekoak elkartzeko dira, herri txikietakoak herri txikietakoekin, ezaugarri berdin-»

tsuak dituzte origenean (...) Adibidez, [herri txiki batetik handi batera], hori bai dela kontrastea.» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea)

Eskola Txikietan azterketak, notak eta testu-liburuak agertzen hasten dira estreinako Lehener Hezkuntza bukatzearen denean. Presentzia handiegirik ez duten arren, badirudi trantsizioari begira erabiltzen dituztela, Institutuan aurkituko dutenaren aurrean trebatzeko. Gurasoen diskurtsoetan ikusten da bereziki elementu berri horiek sartu nahia; Lehener Hezkuntzako irakasleen diskurtsoetan, berriz, zalantza gehiago azaleratu dira.

«Bueno, ba, egia da salto bat badagoela, eta guk ere... nik ez dut nahi haien modelo hartu, ez nagoelako batere ados, baina bai konturatzeko gauza batzuetan hartzen ditudala gutxi batzuk, adibidez, azterketena. (...) esaten diet ikasleei... hau da entsaio bat, froga bat ikasten joateko azterketak nola diren, nola ikasi behar den, zeren ez dakite...» (Lehener Hezkuntzako irakaslea).

Landa-lanean bildu ditugun datuek iradokitzen dute aztertutako Eskola Txikietako eta Institutuetako irakasleen rolen zenbait antzekotasun dituztela. Ez dirudi Eskola Txikietan irakaslearen rola nagusia ezagutza transmititzea denik, baina hori ere egiten dute, eta, eraginkortasunez egiten denean, ikasleek adierazi digute estimatzen dutela, hala Lehener nola Bigarren Hezkuntzan.

«Arbelean jartzen digu zer lan egin behar diren [Institutuan] (...) baina esplikatzen digu egiten digu (...) Irakasleak, nire ustez, oso ondo esplikatzen du.» (Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

Ikasgelako behaketetan ikusi da aztertutako Eskola Txikietako zenbait irakasleek gidari lana egiten dutela. Horrek ez du esan nahi kasu horretan ikasketa prozesuaren erdigunean jartzen direnik, baizik eta gelako dinamika irakasleek abiarazten eta bideratzen dituztela, ikasleei autonomia handia emanez, baina betiere irakaslea da lan erritmoaren eta ekoizpenaren bermatzaile. Irakaslearen rola horrek intentsitate oso txikiko zenbait gatazka sortzen ditu, eta, gatazkek aurrera egiten ez duten arren, rolen eta botere harremanen ezaugarriak azalertzeko balio dute: gidaritzaekin batera agintea duen irakaslea dela, ikasleak zenbait ariketa egitera behartzen dituela, edo arauen betearazlea ere badela irakaslea. Dena dela, ikusi da baita ere malgutasun ezaugarri batekin dela agintari, izan ere, irakasleak lanetan parte hartzea eskatzen duen arren, ezezkoa ere onartzen du batzuetan.

Bukatzeko, familien ustez aldagai lagungarria da irakasle aldaketa asko ez izatea, eta guztiek antzeko eskakizunak eta irakaskuntza metodologia erabiltzea. Bereziki nabarmentzen dute hori tutoreei dagokienean, elkarren artean alde handiak egon daitezkeelako.

5.7. Tutoretza jarduerak

Ikasleen ustetan lagungarria da DBHko 1. mailako irakasle tutoreek ikasleekin ezartzen duten harreman estiloa Eskola Txikiko irakasleek dutenera hurbiltzea. DBHko 1. mailako tutoreek adierazten dute hasierako asteetan ikaslearen egokitzapena zaintzen saiatzen direla, eta bilera bat izaten dute hiruhilero, notak berrikusi, egoera aztertu eta zer hobetu behar duten jakiteko, bai ikasle eta familiarekin.

«Lana egiteko eran gure tutorea eta [Eskola Txikiko irakasle jakin bat] antzekoak ziren. Zer edo zer ez badugu ulertzen, zeratu, esplikatu eta horrela.» (Bigarren Hezkuntzako ikaslea).

«Gurasoekin hartu-emana ere asko lantzen da lehenengo mailan, zer ohitura dauden etxean, zer aldatu emaitzen arabera... banan-banan denekin.» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

«Esaten diezu: zurekin hitz egin behar dut; eta ez dizute inoiz esaten: a, ez, jolas-garaia da... Ez, ez. Irrikatan daude hitz egiteko. Ematen du pertsona bezala garrantzia ematen diozula. Zer moduz sentitzen zara ikastetxean? Eta lagunekin zerbait gertatzen da? Tristeago ikusten zaitut.» (Bigarren Hezkuntzako irakaslea).

Bestetik, Institutuan egiten dituzten tutoretza jarduerak lagungarri dira trantsiziorako, ikasketa teknikak eta bestelako ikaskuntza prozedurak ikaslea ahalbidetzen baitie (agendaren erabilera, karpeta baten antolaketa egokia, lanak nola aurkeztu), eta laguntzen die berria den ikaskuntza metodologiara egokitzen.

6. EZTABAIDA

Lan honetan Eskola Txikitatik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako trantsizioa aztertu da, eta bereziki, trantsizioa errazten duten aldagaietan sakondu da; horiek izaera desberdinetakoak badira ere, datuek trantsizio esperientzia bizitzen ari direnentzat harreman sozialei lotutako ekimenek trantsizioa errazteko aldagai gisa garrantzia dutela adierazten dute. Nazioarteko ikerketetan ikusi da ikasleen trantsizioan kezka nagusiak lagun berriak egitea eta hierarkia sozial berrian egokitzea direla (Mackenzie, McMaugh eta O'Sullivan, 2012; Jindal-Snape eta Miller, 2008; Argos, Ezquerria eta Castro, 2011) eta ikerketa honetan ere ondorioztatu da lagun berriak egiteak duen erakargarritasuna, trantsizioa egiteko motibazio motor nagusia izatera iristen delarik.

Eskola eremutik, beraz, beharrezkoa da alderdi sozialaren inguruko ekimenen antolaketa bideratzea. Lan horretako protagonistek balorazio positiboa egiten dute Lehen Hezkuntzako ikastetxeen arteko txangoen antolaketaz, DBHn hasi aurretik ikasleek elkar ezagutzea ahalbidetzen duelako

eta Institutua ezagutzeko egiten diren ate irekiko jardueretan ikasleen arteko interakzio aberasgarriagoa bidera dezakeelako. Sare sozial teknologiko berriek sortzen duten aukera ere identifikatu da ikerketan, eta, beraz, irakasleek teknologia horiek ezagutu eta ikasleei modu egokian esploratzeko aukera eman diezaiekete, harreman sare sozial horietatik kanpo geratzeak ondorio negatiboak izan ditzake-eta ikasleengan. Topaketa horiez gain adi segi behar diote LHko eskolek beraien ikasle ohien arrastoari. Horien testigantzak balia ditzakete DBHra doazen ikasleen eskura jartzeko, ikasgelan edo ikastetxe mailan horretarako saioak antolatuz. Eredu formaleko batean egin daitezkeen ekimen horiek, bide batez, esparru informalekoan elkartrukatzen den informazio fluxua areagotu eta biziagotu dezakete, agian.

Ikerketa honetan nabarmena da eskolaz kanpoko jarduerak harreman sare ez-formal horietan txertatzen laguntzen diela ikasleei eta, baita ere, aztertutako Eskola Txikiek komunitateko eragileen kolaborazioa eskatzen duen testuinguru aldekoa dutela. Zentzu horretan, ikastetxeak bere testuinguru hurbileko (Lehen eta Bigarren hezkuntzako eskolak dauden herrietako) hezkuntza eskaintza sarea ezagutzea eta eragileekin hezkuntza eskaintza horiek koordinatzea lagungarria izan daiteke ikasleak komunitatean dauden baliabideen baliagarritasuna aprobetxatzeko (eskolaz kanpoko jarduerak, herriko dinamikak, etab), trantsizioa errazte aldera. Are gehiago, Bejaranok (2005) dioen bezala LHko eta DBHko ikastetxeek elkarrekin eskolaz kanpoko jarduerak eta zerbitzuak eskaintzen dituzten auzoko beste erakunde sozialekin lan koordinatu, parte hartzaile eta bateratua egiteak trantsizioan ikasleek aurrez ezagutzen zituzten eragileekin jarraituko lukete lanean, eta hori ikasle eta familientzat lasaigarria izan daiteke.

Alderdi sozialari heltzeko gai garrantzitsuenetakoa ikastetxean elkarbizitza hobetzeko estrategiak antolatzea da. Ikasleek badakite arauen aldatuta datorrela etapa berrian, irakasleei konpromiso handiagoa eskatuko diena, eta kontziente dira onartu egin beharko dituztela jokabide-arauak eta irakasleen eskaerak (Argos, Ezquerria eta Castro, 2011; San Fabián, 1999). Etapen arteko aldea gutxitzeko elementu bat izan daiteke Elkarbizitza planaren elementuak adostu eta partekatzea trantsizioan inplikaturako bi eskolen artean: arazoaren aurreko arautegia, bullyingaren inguruko protokoloak, gaitasunen osagai sozial eta emozionalak, talde-estategiak, talde arauen osaera landu daitezkeen tutoretza planeko elementuak, ikasle bakartuei berriaz zuzenduriko esku-hartze (Bejarano, 2005; Antúñez, 2005), elkarbizitza komisioren rola indartzea (San Fabián, 1999), edota harrera-plana (Otaño, 1999). Koordinazio guneek lehenetsi beharko lituzketen gaiak dira elkarbizitza lotutakoak, curriculumaren inguruko koordinazioaren aurretik (Antúñez, 2005). Horretaz gain, ikusi da tutoreen esku-hartzearen eta tutoretza saioen bidez alderdi sozialari lantzeaz gain ikaskuntza antolatzen ikasteko estrategiak garatzeko aukera zabaltzen dela.

Bestetik, lanean ikusi da familien posizio-ekonomiko eta kulturalak eta beraien seme-alaben ibilbide akademikoarekiko ditzuten estrategia positi-
boak (espektatibak, inbertsio politikak, ikuskerak, balioespenak...) aktiba-
tzeak erraztu egiten duela ikasleen hezkuntza-ibilbidea, eta, halaber, trantsi-
zioa. Era berean, famili giroan trantsizioaren inguruko komunikazio irekia
izateak ere laguntzen die ikasleei trantsizioaren inguruko espektatibak doi-
tzen. LHko eta DBHko ikastetxeen artean alde nabaria identifikatu da fa-
milia eta eskolaren arteko harremanean, urteak aurrera joan ahala harre-
man hori ahulagoa baita. Ordea, komunitatearen arteko harreman-sareekin
bezala, familia eta eskolaren artean komunikazio eraginkorrak ikasleen
trantsiziorako testuinguru egokia sortzen duela azpimarratu behar da. Ho-
rren harira, eskolek hainbat estrategia abiatu ditzakete: tutoreek familiak
animatzea, senideen artean trantsizioaren inguruan hitz egitea, espektati-
bak, kezkak, ilusioak partekatzea, , anai-arreba zaharrago eta gazteenen
arteko komunikazioa bereziki zaintzea. Bestetik, Margetts and Kienig-ek
(2013) dioten bezala, familien trantsizioa ere zaintzeko estrategiak aktiba
daitezke. Ikusi da Eskola Txikietako familiek irakaskuntza metodologiari
buruzko kezka dutela. Horregatik, lagungarria izan daiteke horiei maiz
metodologiari buruzko trebakuntza saioak eskaintzea. Lagunduko luke, ba-
tetik, familiek izan ditzaketan zalantzak uxatzen (berdinen arteko ikaskun-
tza, ebaluazio irizpideak, proiektuen metodologia zertan datzan...). Beste-
tik, balio lezake trantsizioaren ikuspegitik ikus dezaten Eskola Txikietako
metodologia ez dela traba Bigarren Hezkuntzarako trantsizioan, kontrakoa
baizik, trantsizio eraginkorra hauspotzeko beste metodologia batzuek baino
eraginkorragoa dela. Horrez gain, trebakuntza-saioek balio dezakete bakoit-
tzak zein zeregin dituen argitzen, ikasleen hezkuntza prozesu arrakastatsua
bermatze aldera.

Bi etapan arteko eten pedagogikoek sor ditzaketan ondorio negatiboak
aurre egiteko, beharrezkoa da hurbiltze eta kolaborazio pausuak ematea.
Ikerketan ikusi da bi etapan arteko koordinazioaren elementu nagusiak ikas-
leen informazioa trukitzea, curriculumeko edukiak eztabaidatzea eta Institu-
tua ezagutzeko bisitak antolatzea direla. Interesgarria litzateke koordinazioa
ikasleen jarraipen indibidualizatura zuzentzetik harago, eskolek duten hez-
kuntza-ikuspegiaren inguruko eztabaida ardatz izatera pasatzea. Horrek es-
katzen du eztabaidatzea, batetik, trantsizioaren dilemak, paradoxak, eta bes-
tetik, trantsizioa hobetzeko proposamenak, ondo funtzionatzen duten horiek
ikastetxe batetik bestera transferi daitezkeen ikusiz. Badirudi, ordea, ez dela
erraza hezkuntza tradizio desberdinen artean bateratasun edo antzekotasun
puntuak topatzea, elkarri eragin diezaioten (Gairin, 2005). Gainera, autore
horrek trantsizioan egoera itxuraz kontraesankorra azaleratzen dela dio: ba-
tetik, ikastetxeen autonomia eta proiektu propioak garatzearen aldeko hez-
kuntza-legediak onartzen die eskolari autonomia pedagogikoa, eta, aldi be-
rean, horrek seme-alabek ikasiko duten eskolak beraien artean koordinatuta
egotekoa familia guztiek duten eskubidea urra dezake.

Planteamendu instituzionala izan behar du kolaborazioak, ebaluazio eta hobekuntza etengabea eskatzen duena ikastetxe bakoitzaren barne antolakuntzan (Gairin, 2005; Mas, 2002). Monarcak (2013) ideia batzuk proposatzen ditu trantsizioa eskolako egiteko gisa ulertzeko. Gobernu organo guztiak inplikatzera (klastroa, zuzendaritza, eskola kontseilua...), batzordeetan trantsizioa hobetzeko elementuei buruzko gogoeta egitea (irakasleen profila, metodologia eraginkorrak, autoebaluazioa, beste eskolekiko koordinazioa), eta irakasle indibidualen gogoeta bultzatzea, horretarako, tutoretza, alderdi metodologikoei eta erlaziozkoei arreta eskainiaz.

Bestetik, agerian gelditu da bi etapen artean badirela partekatzen dituzten hainbat ezaugarri, eta horiek erraztu egiten dutela ikasleen trantsizioa (azterketak, irakasleen rol batzuk etab.). Kontua da, ordea, ez dirudiela komenigarria guztiz baldintzatzea batak bestearen curriculum akademiko eta instituzionala. Izan ere, Bigarren Hezkuntza Eskola Txikietakiko metodologiaren ohiko bilakaera oztopatzera iritsi daiteke eta; ikerketa honetan ondorioztatu da Eskola Txikietan ohikoak diren ikaste egoera inegratzaile multzoek ikasleen prestakuntza egokia bermatzen dutela. Trantsizioa ikuspegi dialektiko integratzaile batetik begiratzeak (Alfaro, 2004) eskatzen du, ikasleak ingurunera egiten duen egokitzapena aztertzeaz gain, galdeztzea ea egokitzapen hori egokia den ikaslearen aberastasun eta garapenerako. Hau da, ikertzea, batetik, subjektuak testuinguru aldakorretara egokitzeko duen gaitasuna, baina baita kanpo testuinguru horren egokitasuna subjektuarekiko. Horrek eskatzen du bi etapetako ikastetxeek honakoaz gogoeta egitea: eskaintzen dituzten hezkuntza baldintzak egokiak ote diren ikasleek trantsizio positiboa egin eta alderdi pertsonal, sozial eta akademiakoan egoki garatzeko.

Jasotze-data: 2015/07/06

Onartze-data: 2015/10/29

Abstract

This paper studies the process of transition to Secondary school of students of Primary rural schools. Rural schools share certain specific characteristics which have an impact on student learning, as well as on the transition process. The objective of this study is to identify what might be the key variables that help or hinder the transition. To this end a research has conducted based on two case studies in two rural schools located in Gipuzkoa. Data was collected through 68 hours of classroom observation, the activity analysis of primary grade 6 and secondary grade 1 students' notebooks, 16 focus groups with students from 6 grade of Primary education and 1st grade of Secondary educa-

tion, and his family and teachers belonging to these two Primary rural schools and two secondary schools. The results indicate that there are some key factors that facilitate this transition process such as pedagogical coordination, social relationships with peers, family strategies, synergies with the surroundings, the prior academic preparation, common elements shared between the primary and secondary schools and tutoring activities.

Keywords: educational transition, rural schools, family-school-community relationship

Este trabajo estudia el proceso de transición a la Educación Secundaria que realiza el alumnado de la escuela rural. Las escuelas rurales comparten algunas características específicas las cuales tienen consecuencias en el aprendizaje del alumnado, y también en el proceso de transición. El objetivo del trabajo es identificar cuáles pueden ser las variables claves que ayudan o dificultan la transición. Para ello se ha realizado una investigación basada en el estudio de caso en dos escuelas rurales ubicados en Gipuzkoa. Se han realizado 68 horas de observación, analizado los cuadernos del alumnado de 6º de Primaria y 1º de ESO, y llevado a cabo 16 grupos de discusión con alumnado de 6º de curso de Primaria y 1º curso de Educación Secundaria, y sus familias y profesorado perteneciente a estas dos escuelas rurales y sus dos centros de referencia de Secundaria. Los resultados indican que existen algunos factores clave que facilitan este proceso transitorio como son la coordinación pedagógica, la relación social con los compañeros, las estrategias familiares, las sinergias con el entorno próximo, la preparación académica previa, los elementos comunes que comparten entre ambas etapas y las actividades tutoriales.

Palabras clave: transición educativa, escuelas rurales, relación familia-escuela-comunidad

Cet article étudie le processus de transition aux élèves de l'école rurale a l'école secondaire. Les écoles rurales partagent certaines caractéristiques spécifiques, qui ont un impact sur l'apprentissage des élèves et dans le processus de transition. L'objectif de cette étude est d'identifier ce qui pourrait être les variables importants qui facilitent ou entravent la transition. À cette fin, on a mené une recherche basée dans l'étude de cas dans deux écoles rurales situées à Gipuzkoa. On a fait 68 heures d'observation, analysé les cahiers des élèves du sixième cours de école élémentaire et du premier cours d'école secondaire, et organisé 16 groupes de discussion avec des étudiants et ses familles et des enseignants appartenant à ces deux écoles rurales et ses deux centres secondaires de référence. Les résultats indiquent qu'il ya des facteurs clé qui facilitent ce processus de transition; , telles que la co-

ordination de l'enseignement, les relations sociales avec les pairs, les stratégies familiales, les synergies avec l'environnement immédiat, la préparation scolaire précédente, les éléments communs partagés entre les deux étapes et les activités de tutelle.

Mots clé: *transition éducationnelle, école rurale, relation famille-école-communauté*

ERREFERENTZIAK

- Alfaro, J. (2004). Diagnóstico en Educación y transiciones. *REOP*, 15(1), 67-88.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Angrosino, M. V., & Mays de Pérez, K. A. (2000). Rethinking Observation. From Method to Context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Argos, Ezquerro eta Castro, (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Bejarano, R. (2005). Paso de etapa de primaria a secundaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 18-19.
- Bengoetxea, I., Arribillaga, A., Madariaga, J. M. (2012). La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 40(3), 61-70.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira editores.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Cisspraxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13 - 23.
- Bru, E., Stones, T., Munthe, E., & Thue, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1-26.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 485-519.

- Chedzoy, S.M. & Burden, R.L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in education*, 74, 22-35.
- Crosnoe, R. (2009). Family-school connections and the transitions of low-income youths ad English Language Learners from middle school to high school. *Developmental Psychology*, 45(4), 1061-1076.
- Cruz, J., Jiménez de Aberasturi, E., Leon, M. & Martínez, A (2010). Estrategias de mejora del Practicum II en las escuelas rurales en la formación inicial del profesorado. In: J. Garaizar, J. M. Goñi (Koord.) *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU* (pp. 123-138). Bilao: UPV.
- Domènech, M. (2000). La acogida en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Aula de Innovacion Educativa*, 90, 68-72.
- Etxebeste, L. F. (1994). *Una experiencia de educación multicultural urbana-rural en el País Vasco desde el pensamiento del profesor*. Doktoretza Tesia. UPV-EHU.
- Gairin, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Revista Aula de Innovacion Educativa*, 142, 12-17.
- Galton, M., Morrison I. & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33,341-363.
- Ganeson, K. & Ehrlich, L. C. (2009). Transition into High School: A phenomenological study. *Educational Psychology and Theory*, 41(1), 60-78.
- Garmendia, J. F. (2003). *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la diputación y los ayuntamientos (1900-1950)*. Doktoretza Tesia. UPV-EHU.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dasdiman, K., Gravelle, M. & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 267-277.
- Hanewald, R. (2013). Transition between Primary and Secondary School: Why it is important and How it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 61-74.
- Horward, S. & Johnson, B. (2004). Transition from primary to secondary school: Possibilities and paradoxes. In Proceedings AARE 2004 Conference, Australian Association for Research in Education. www.aare.edu.au/04pap/how04184.pdf-tik lortua.
- Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational psychology Review*, 20, 217-236.
- Kingery, J. N., Erdley, C.A. & Marshall, K.C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 3.

- Lledó, A. I. & Martínez, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-24.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions. Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Manzisor, I. (2013). *Gipuzkoako Eskola Txikien eta beren testuinguruaren egungo egoera eta etorkizuneko erronkak*. Dokumentu argitaratugabea.
- Margetts, K. & Kienig, A. (2013). *International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice*. London: Routledge.
- Mas, A. (2002). La formación de grupos de trabajo a partir de la coordinación entre la educación primaria y la secundaria. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, 116, 46-48.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *REOP*, 24(2), 116-125.
- Monarca, H., Rappoport, S. eta Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H., Rappoport, S. eta Sandoval, 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.
- Olano, M. (2012). Elkarriketa. Mikel Olano. Gipuzkoako Eskola Txikietako lehendakaria. *Hik hasi*, 169, 16 - 22.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de pedagogía*, 282, 52-57.
- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
- Pratt, S. & George, R. (2005). Transferring friendships: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & society*, 19(1), 16-26.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa. 4 Edición*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Fabián, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de pedagogía*, 282, 25-30.
- Sepúlveda, M. P. & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 1 - 13.
- Smith, J., Feldwisch, R. & Abell, A. (2006). Similarities and Differences in Students' and Parents' Perceptions of the Transition from Middle School to High School, *Research in Middle Level Education Online*, 29, 10, 1-9.
- Smith, J.S., Akos, P., Lim, S. & Wiley, S. (2008). Student and Stakeholder Perceptions of the Transition to High School. *The High School Journal*, 91, 3, February-March.

- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Waters, S., Cross, D. & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 381-402.
- Waters, S. K., Lester, L. & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153-166.
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, L. eta Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190-205.
- Weller, S. (2007). «Sticking with your mates?»: Children's Friendship Trajectories during the transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21, 339-351.
- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in Education*, 25(1), 21-50.