



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAT DE CIÈNCIES POLÍTiques I DE SOCIOLOGIA

MÀSTER OFICIAL EN POLÍTICA SOCIAL, TREBALL I BENESTAR

CURS 2020-2021

Contribucions del model Institut Escola en la transició de l'educació primària a la secundària en centres de màxima complexitat

AUTORA: Laia Nualart Moratalla

TUTORA: Maribel García Gracia

AVALUADOR METODOLÒGIC: Joan Rodríguez Soler

**Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
20/08/2021**

ÍNDIX

1. Introducció.....	3
2. Estat de la qüestió.....	4
2.1. Les transicions educatives: de primària a secundària.....	4
2.2. El model Institut Escola i la transició de l'educació primària a la secundària.....	8
3. Marc teòric.....	8
3.1. Basil Bernstein: les pedagogies visibles i invisibles i els codis educatius.....	8
3.2. Andy Hargreaves i les cultures de l'ensenyament.....	10
4. Model d'anàlisi.....	11
4.1. Esquema del model conceptual.....	13
4.2. Operacionalització dels conceptes.....	14
5. Metodologia.....	16
5.1. Mostra.....	16
51.1. Justificació de la mostra.....	17
5.2. Estratègia metodològica.....	17
5.3. Instruments i tècniques d'anàlisi.....	18
5.3.1. Entrevistes.....	18
5.3.2. Ús de documents.....	19
5.3.3. Enquestes.....	19
6. Resultats.....	20
6.1. Disciplina.....	20
6.2. Currículum i seqüència de l'aprenentatge.....	21
6.3. Avaluació.....	23
6.4. Relacions entre alumnat i professorat.....	23
6.5. Relacions entre professorat: estructura organitzativa.....	25
6.6. Procés de transició de primària a secundària.....	27
6.7. Quadre resum i contrastació de les hipòtesis.....	30
7. Conclusions.....	32
8. Bibliografia.....	34
9. Annexes.....	37
9.1. Annex 1: Guió entrevista director institut de secundària.....	37
9.2. Annex 2: Guió entrevista coordinador pedagògic de l'institut de secundària.....	40
9.3. Annex 3: Guió entrevista cap d'estudis de l'institut escola.....	41
9.4. Annex 4: Enquesta alumnat.....	46
9.5. Annex 5: Codis i categories per a l'anàlisi qualitativa.....	50
9.6. Annex 6: Resultats enquesta alumnat.....	51

1. INTRODUCCIÓ

Les transicions educatives fan referència a un procés de canvi en la vida dels i les estudiants on es passa d'una etapa educativa a un altra. En general, en l'àmbit educatiu les transicions van lligades a la idea de progressió dins del curs del creixement personal, social i educatiu de l'alumnat. Tanmateix, es poden produir desvinculacions i desafeccions per no ser graduals o per la incoherència dels mitjans entre els quals es transita (Gimeno, 1996).

El pas de la primària a la secundària és una de les discontinuïtats educatives que més crida l'atenció en el sistema educatiu espanyol, donat que des de l'aprovació de la LOGSE l'any 1990, l'alumnat escolaritzat en centres públics ha de canviar de centre durant l'educació obligatòria. En aquesta transició es produeixen una sèrie de canvis, que seran descrits més endavant, que fa que molts i moltes investigadors coincideixin en identificar aquesta transició com un dels moments claus en la configuració de les trajectòries escolars.

Les problemàtiques associades a aquests canvis, com poden ser la manca de coordinació docent entre els centres de primària i secundària, la falta d'informació per part de l'alumnat, la discontinuïtat en el currículum i els mètodes d'ensenyament i la manca de suport individual, entre altres (Gimeno, 1996; Monarca i Rincón, 2010; Rodríguez, 2018), poden comportar un augment de la desafecció a l'escola per part de l'alumnat i, conseqüentment, un risc d'abandonament escolar major. A més, si la transició s'emmarca en contextos de vulnerabilitat, aquesta tendeix a ser particularment més difícil (Balarín, 2017) i, per tant, el risc de ruptura serà major per les classes socioeconòmiques menys afavorides (Sierra, 2014).

En aquest context, van néixer els instituts escola, un model de centre educatiu que integra l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. La llei 12/2009 permet de nou la creació d'aquesta modalitat d'institut escola públic i actualment ja n'hi ha 83 repartits per tot Catalunya. El model integrat implica la continuïtat formativa, un enfocament evolutiu del seguiment de l'alumnat, la convivència d'infants i adolescents, unes metodologies d'aprenentatge globalitzat i una versatilitat, polivalència i globalització de la didàctica docent (Xarxa d'Instituts Escola a Catalunya, 2019).

L'objectiu principal d'aquest treball serà, doncs, analitzar si el model institut escola minimitza, o no, els canvis que es produeixen a la transició de l'educació primària a la secundària. Més concretament, l'estudi es centrarà en centres de màxima complexitat de Barcelona, donat que és en contextos de vulnerabilitat on les transicions tendeixen a ser particularment més difícils (Balarín, 2017). En aquesta línia, els objectius específics de la investigació seran tres: identificar les variables que diferencien els instituts escola dels instituts de secundària, ambdós de màxima complexitat; estudiar com els trets distintius de l'institut escola afecten al procés de transició de l'educació primària a la secundària; i, finalment, analitzar les percepcions de l'alumnat sobre la transició en els dos models de centre.

Per aconseguir-ho, la pregunta d'investigació que guiarà la recerca serà: Els instituts escola mitguen els canvis que es produeixen en la transició de l'educació primària a la secundària en centres de màxima complexitat?

El treball s'estructurarà en les següents parts. En primer lloc, s'exposarà la problemàtica estudiada a partir de les aportacions d'autors i autores clau: s'explicarà el concepte de transicions educatives, la importància de la transició de la primària a la secundària dins del procés d'aprenentatge de l'alumnat, els diferents canvis i problemes que se'n deriven i, finalment, s'exposaran els orígens i els trets característics del model institut escola. En segon lloc, es construirà el marc teòric, a partir dels estudis de Basil Bernstein (1993; 1998) i els conceptes de pedagogia visible i invisible i codi educatiu, i d'Andy Hargreaves (1996) i les cultures d'ensenyament, aportacions clau per caracteritzar els diferents models de centres. En tercer lloc, a partir dels conceptes dels dos autors anteriorment mencionats, es presentarà el model d'anàlisi i les hipòtesis definides. A continuació, es definirà la mostra estudiada, l'estratègia metodològica i els diferents instruments i tècniques d'anàlisi que s'empraran: l'entrevista en profunditat als equips directius dels centres, l'ús de documents dels centres i l'enquesta a l'alumnat de secundària. Després de l'anàlisi qualitatiu i quantitatiu de les dades recollides, es presentaran els resultats de l'estudi i es contrastaran les hipòtesis definides anteriorment. Per acabar, s'extrauran les principals idees i conclusions de la investigació.

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. Les transicions educatives: de primària a secundària

Les transicions assenyalen moments de noves realitats, etapes de canvis, en les que es coneix el punt des d'on es surt, però no a on s'arribarà o com s'hi arribarà. Segons Gimeno (1996), es tracta d'una experiència tant personal com social, no neutra, on la identitat es veu alterada i, fins i tot, sacsejada. Aplicat al procés d'escolarització, la transició delimita aquells moments de la vida dels i les estudiants on es passa d'un estadi a un altre, amb l'obertura d'un nou món i canvis d'ambient (Gimeno, 1996). Fabián i Dunlop (2007) defineixen el concepte de transició educativa com el canvi que efectua l'alumnat des d'una fase de l'educació a una altra, en la que s'enfronta a desafiaments des del punt de vista de les relacions socials, l'estil d'ensenyament, l'ambient, l'espai, el temps, els contextos d'aprenentatge i el propi aprenentatge, de manera que el procés es caracteritza per la seva intensitat i l'augment progressiu de demandes.

En general, les transicions educatives marquen o volen assenyalar processos de progressió dins el curs del creixement personal, social i educatiu. A la vida dels i les estudiants, canviar de mitjans i de nivells educatius és sinònim de progressar (Gimeno, 1996). Tot i això, hi ha casos en què dels canvis es deriven pèrdues de status, de condicions personals i de possibilitats; són les transicions regressives. Dit en altres paraules: a la transició es pot guanyar i es pot perdre; es pot accedir a una nova situació amb millors possibilitats o, per contra, veure's relegat, degradat o exclòs de certes promeses (Gimeno, 1996). En

aquest sentit, Gimeno (1996) exposa que la preocupació per les transicions en l'educació no prové, doncs, de la seva existència, sinó de la possibilitat que es provoquin desvinculacions i noves vivències traumàtiques per no ser graduals o per la incoherències dels mitjans entre els quals es transita.

El pas de la primària a la secundària marca una de les discontinuïtats educatives que més crida l'atenció en el sistema educatiu. En aquesta transició coincideixen molts tipus de canvis: canvis curriculars, canvis de companys i companyes, de professorat, de clima de l'aula, altres canvis propis de l'etapa adolescent, entre altres (Rodríguez, 2018). Diferents investigacions coincideixen en identificar la transició entre l'etapa primària i la secundària com un dels moments claus en la configuració de les trajectòries escolars. Com assenyala Gimeno (1996) el pas de la primària a la secundària marca una de les discontinuïtats més importants, però estem ja tan habituats a viure les seves ruptures que no la percebem com un conflicte i no se li dona la importància que requereix. És precís, per tant, posar especial atenció en el procés de transició que viuen els i les alumnes de primària a secundària, ja que hi ha aspectes en les dues etapes que han de ser considerats per no generar fractures entre aquestes, donat que poden incidir en l'abandonament escolar prematur de l'alumnat (Monarca et al., 2013).

Monarca i Rincón (2010) indiquen que és important no perdre de vista que tant l'educació primària com la secundària formen part de l'educació bàsica, és a dir, ambdues etapes comparteixen la responsabilitat de construir una base de ciutadania, de drets, d'oportunitats per accedir al coneixement socialment rellevant, a la cultura. Per tant, cal evitar abismes que repercutixin negativament en les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat. Tot i això, a la pràctica, molts cops es produeix una forta discontinuïtat entre primària i secundària (Monarca i Rincón, 2010).

La transició de la primària a la secundària representa la trobada de dues subcultures educatives que han obeït a objectius diferenciats. A l'educació primària el model de referència ha estat una pedagogia centrada en l'infant, atenta a l'educació integral de tots els aspectes de la seva personalitat. En canvi, l'ensenyament secundari pren de la seva cultura més prestigiada una forta tradició acadèmica i preparatòria de l'educació superior, conformant una pedagogia més centrada en els continguts de les matèries o disciplines clàssiques (Gimeno, 1996).

En aquest sentit, Gimeno (1996) diferencia dos climes amb característiques quasi contraposades, segons el tipus d'ensenyança (primària o secundària). Referit a l'educació, el concepte "clima" fa al·lusió al conjunt d'estímuls, relacions i condicions que envolten els infants i adolescents i que són font d'aprenentatges i motivacions per a les seves experiències i vivències.

Taula 1. Diferències entre el clima a l'educació primària i l'educació secundària.

CLIMA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	CLIMA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
Curriculum més integrat	Curriculum més especialitzat

Model d'organització comunitària	Model d'organització burocràtica
Tasques més circumscrites al centre	Major desplaçament de treball a casa
Clima més englobant, més personal	Clima més centrat en l'acadèmic
Sistema mono docent: estil únic	Sistema pluri docent: diversos estils
Seguiment més directe de l'estudiant	Major autocontrol de l'alumnat
Tracte més personalitzat	Clima més despersonalitzat
Més participació personal en l'ensenyament	Més control del professorat
Més control sobre els estudiants	Més independència personal
Menor pes de l'avaluació	Més rellevància de l'avaluació
Més contacte amb les famílies	Menys contacte amb les famílies
Distensió del temps escolar	Més comprensió del temps
Organització de l'espai-temps flexible	Esquemes organitzatius més rígids
Cercle d'amistats lligat al centre	Cercles diferenciats d'amistats

Font: elaboració pròpia a partir de Gimeno (1996).

El fet de canviar no només d'etapa, sinó que també de centre va lligat amb múltiples ruptures: canvi de professorat, de companys i companyes, passar a un clima més formal, a una institució més massificada, amb normes de comportament diferents de les del centre de procedència, en la qual el nou alumnat es pot sentir desorientat. Fins i tot es pot patir una pèrdua d'estatus social al formar part dels novells en el nou centre (Gimeno, 1996). Jones (a Folgar et al., 2013) destaca l'escassa comunicació entre el professorat, ja que en moltes ocasions els professors i professores de secundària tenen coneixements previs del seu alumnat nouvingut a l'ESO i prefereixen començar de nou, sovint per raons logístiques.

A més, l'estudiant quan transita de l'ensenyament primari a la secundària passa d'un currículum potencialment més integrat a un currículum de caràcter més juxtaposat, dividit per assignatures (Gimeno, 1996). Segons Gimeno (1996), donat que l'experiència de continuïtat curricular la proporcionen de forma immediata els i les docents, el pas de tenir un professor o professora generalista a rebre influències i directrius de diversos professors i professores especialistes per a diferents àrees o assignatures és un canvi totalment decisiu. Així mateix, Monarca i Rincón (2010) identifiquen el nombre de professors i professores i la forma de relacionar-se amb ells, la metodologia, les estratègies per seguir les classes, la forma de resoldre els problemes de comportament i la forma d'avaluar com discontinuïtats entre les etapes educatives en qüestió. El nombre de professorat apareix com una diferència notable, que s'uneix a la percepció de proximitat: si hi ha menys professors i professores, aquests estan més hores amb els i les alumnes, que és quelcom que en si mateix es percep com a positiu. En aquest sentit, la forma de relacionar-se amb

el professorat és una altra diferència significativa: es constata que existeix més proximitat a la primària i molta més distància a la secundària, fet que influeix notablement en el clima d'aprenentatge i en la motivació de l'alumnat (Monarca i Rincón, 2010). A més Gimeno (1996) exposa que el professorat de secundària desenvolupa un tipus de professionalitat menys englobant de la relació personal, més restringida, centrada més en l'estricta funció de transmetre coneixement.

D'altra banda, la metodologia que es sol utilitzar amb freqüència a la ESO és més discursiva, exigeix més concentració i atenció per part de l'alumnat, quelcom per al que possiblement no estiguin preparats ni per edat, ni per maduració, ni per la experiència prèvia a l'escola. Tot això deriva en dificultats per mantenir l'atenció durant tota la classe, el qual repercuteix en la comprensió del temari, en els resultats escolars, en el clima de l'aula i en l'abandonament escolar (Monarca i Rincón, 2010).

Folgar et al. (2013) argumenten que una altra diferència important en aquesta transició és la forma d'avaluar. Mentre que a la primària es porta a terme una avaluació més formativa, global, contínua i es dona prioritat a l'esforç que inverteix l'estudiant al realitzar la tasca, a la secundària els exàmens i les qualificacions són un focus d'important d'atenció.

Els canvis en les relacions socials dels i les estudiants també són clau en la transició entre aquestes etapes educatives. En una etapa en què són tan vitals les relacions entre iguals, la transició a la secundària, quan es canvia de centre, suposa un canvi en la xarxa de relacions de la cultura juvenil (Gimeno, 1996). Per a l'alumnat, les relacions entre iguals adquireixen un valor important i suposen un refugi i recolzament a les seves inseguretats, possible aïllament, rebuig, etc. (Rodríguez, 2018). Estudis com el de Weller (2007) destaquen la importància que tenen les relacions socials d'amistat amb els iguals en el moment de la transició per superar la incertesa i com a referent de recolzament en general.

Per últim, és imprescindible tenir en compte que la transició de l'educació primària a la secundària es desenvolupa en una etapa molt sensible de l'evolució psicològica de l'alumnat, com és l'inici i transcurs de l'adolescència, etapa especialment convulsa en què el subjecte arriba a la maduresa intel·lectual (Pérez et al., 2010). Si al fet que l'alumnat es trobi en una fase de transformació psicològica i emocional unim que es troba també en un moment de transició d'una etapa educativa a una altra, existeix el risc que, afegit amb tot el seguit de ruptures comentades, manifesti falta de motivació i implicació en l'estudi, fracàs escolar i risc d'abandonament del sistema educatiu (Folgar et al., 2013; Guevara et al., 2010). Així mateix, Tonkin i Watt (2003) expressen que l'autoconcepte i l'autoestima dels i les estudiants es veuen afectats desfavorablement per la transició degut a que una vegada els i les estudiants arriben a la transició, la mida de l'escola es converteix significativament més gran que a l'escola primària, els estàndards acadèmica són més rigorosos, els cercles socials i la pressió de grups canvien profundament, la disciplina és més abruptament tractada i els estudiants sovint creuen que el seu acompliment és valorat públicament i que té implicacions de per vida.

2.2. El model institut escola i la transició de l'educació primària a la secundària

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, aprovada pel Parlament de Catalunya, va permetre de nou la creació de la modalitat dels instituts escola com a establiments públics d'educació a Catalunya. Es permet, doncs, la integració en un sol centre dels nivells d'educació infantil, primària i secundària.

Aquest nou model de centre escolar es caracteritza per la continuïtat formativa, és a dir, la formació bàsica dels i les alumnes es concentra en un mateix centre amb un projecte articulat, amb l'objectiu d'afavorir una millor transició de l'educació primària a la secundària (Martínez et al., 2012). Això, permet alhora poder tenir un major coneixement de cada un dels infants i adolescents, afavorint l'acompanyament al seu estat maduratiu. Així mateix, la Xarxa d'Instituts Escola a Catalunya (2019) assenyala que la configuració 3-16 presenta oportunitats òptimes d'aprenentatges entre grans i petits amb l'enriquiment personal que representa per a un i altres. A més, al pertànyer al mateix centre, la interacció entre els diferents cossos docents augmenta la potencialitat del claustre i aporta una visió educativa global. També, el model institut escola, per la seva estructura, esdevé element facilitador del treball globalitzat per ambients, projectes i àmbits, prioritzant un aprenentatge competencial, deixant enrere un sistema compartimentat de matèries (Xarxa d'Instituts Escola a Catalunya, 2019).

3. MARC TEÒRIC

3.1. Basil Bernstein: Les pedagogies visibles i invisibles i els codis educatius

A *L'estructura del discurs pedagògic* (1993), Basil Bernstein distingeix dues tipologies de pedagogies, que es diferencien per la forma com transmeten els criteris i el grau d'especificitat dels mateixos. Quant més implícita sigui la forma de la transmissió i més difusos siguin els criteris, més invisible serà la pedagogia; i quant més específics siguin els criteris i més explícita sigui la forma de la seva transmissió, més visible serà la pedagogia.

La pedagogia visible es caracteritza per posar èmfasis en la *performance* del nen/a, en el text que crea i en la mesura que aquest text s'ajusta als criteris prèviament establerts. Així, els nens/es es classificaran d'acord amb el grau en que s'ajustin als criteris. Per tant, se li donarà importància al producte extern del nen/a. A més, en aquest tipus de pedagogia les regles de seqüència són explícites i es divideix el futur del nen/a en etapes o nivells molt clars. Ara bé, si el nen/a no s'ajusta als requisits inicials de les regles de seqüència, tindrà dificultats per ajustar-se als requisits de l'etapa superior. Gradualment, per tant, s'anirà quedant enrere. En aquest sentit, el ritme, és a dir, la taxa a la que s'espera que es produeixi l'aprenentatge, serà fort. Finalment, pel que fa a la jerarquia, és a dir, les normes que regulen el que és un transmissor i el que és un receptor i, a la vegada, estableixen les

seves normes de comportament, a la pedagogia visible, les relacions de jerarquia que s'estableixen són de super-subordinació (Bernstein, 1993).

D'altra banda, a la pedagogia invisible, només el transmissor coneix les regles discursives i, en aquest sentit, la pràctica pedagògica (almenys a l'inici) és invisible per al receptor. Aquest tipus de pedagogia està menys preocupada per l'ajustament del text del receptor a una norma externa comuna: el seu centre d'interès no està constituït per una performance "gradable" del receptor, sinó pels procediments interns del mateix (cognitius, lingüístics, afectius, motivacionals) a conseqüència dels quals es crea i experimenta un text. Per tant, la pedagogia invisible es centra en els procediments i competències que tots els receptors aporten al context pedagògic. En aquest sentit, les pedagogies invisibles posen l'accent en l'adquisició-competència i les visibles, en la transmissió-performance. Pel que fa a la jerarquia, a la pedagogia invisible el receptor exerceix un gran control sobre la regulació dels moviments, activitats i comunicació. Finalment, en relació a les regles de seqüència, en aquest tipus de pedagogia el programa d'estudis i el currículum estaran menys definits (Bernstein, 1993).

A *Classes, codis i control* (1988), Bernstein diferencia dos codis educatius: l'integrat i el de col·lecció. La base formal d'aquesta tipologia és la força de la classificació i els marcs de referència. Per Bernstein (1993), el concepte de classificació fa referència a les relacions entre categories: si es produeix un fort aïllament entre categories, existirà un principi de classificació fort, mentre que l'aïllament entre categories dèbil dona lloc a un principi de classificació dèbil. D'altra banda, el concepte d'emmarcament es refereix al principi que regula les pràctiques comunicatives de les relacions socials dins de la reproducció dels recursos discursius, entre transmissors i receptors. Quan l'emmarcament és fort, el transmissor regula de manera explícita les característiques distintives dels principis d'interacció i de localització, que constitueixen el context comunicatiu. Quan l'emmarcament és dèbil, el receptor té un major control sobre les característiques distintives. En aquest sentit, Bernstein (1988) estableix que qualsevol organització del coneixement educatiu que impliqui una classificació forta dona lloc a un codi de col·lecció; i qualsevol organització del coneixement educatiu que impliqui un intent marcat de reduir la força de la classificació serà denominat codi integrat.

En el codi de col·lecció, les assignatures i els cursos impliquen una classificació forta, és a dir, hi ha relativament poques opcions pel professorat i, especialment, per l'alumnat respecte la transmissió de coneixement. Qualsevol codi de col·lecció també implica una organització jeràrquica del coneixement. Aquí, el concepte de disciplina és clau: significa acceptar una selecció, una organització del temps, un ritme i una temporització del coneixement. A més, si els currículums i els plans d'estudi són molt explícits, l'emmarcament serà més fort. Tot i això, també hi ha codis de col·lecció on l'emmarcament és més dèbil (Bernstein, 1988).

Quan el coneixement es regula a través d'un codi de col·lecció, aquest s'organitza i es distribueix per mitjà de sèries d'assignatures perfectament aïllades. Tal estructura apunta a un control oligàrquic de la institució, per mitjà de reunions formals i informals de caps de departament amb la direcció de la institució (Bernstein, 1988).

En canvi, el concepte d'integració es refereix a la subordinació d'assignatures o cursos prèviament aïllats a una idea relacional, la qual difumina els límits entre assignatures. Mentre que els codis integrats, per definició, tenen la classificació més dèbil, poden variar en relació als marc de referència (Bernstein, 1988). Per la seva lògica inherent, el codi integrat és probable que generi un canvi en l'estructura dels grups d'ensenyament, els quals és probable que manifestin una considerable flexibilitat. Per tant, el concepte de manteniment de límits relativament dèbils s'expressa tant en l'estructura del coneixement educatiu com en l'organització de les relacions socials. El codi integrat requerirà, també, que els i les professors de diferents assignatures mantinguin relacions socials entre sí, relacions que provindran no només de tasques comunes, sinó d'una tasca educativa compartida i cooperativa. Finalment, en el codi integrat és probable que els criteris avaluadors siguin relativament dèbils, sent menys probable que siguin tan explícits i mesurables com en el cas del codi de col·lecció (Bernstein, 1988).

3.2. Andy Hargreaves i les cultures de l'ensenyament

A Professorat, cultura i postmodernitat. Canvien els temps, canvia el professorat (1996), Hargreaves tracta la cultura de l'ensenyament, entesa com el conjunt de creences, valors, costums i formes de fer les coses assumides per les comunitats de professors i professores que han d'afrontar exigències i limitacions similars en el transcurs dels anys. La cultura, en aquest sentit, transmet al nou professorat les solucions històricament generades i compartides de manera col·lectiva a la comunitat. Així, les cultures de l'ensenyament contribueixen a donar sentit, recolzament i identitat al professorat i al seu treball.

Hargreaves (1996) distingeix cinc formes de cultura de l'ensenyament: l'individualisme, la col·laboració, la col·legialitat artificial, la balcanització i el mosaic mòbil. L'individualisme és aquella cultura on el professorat, en la seva majoria, ensenyen sols, darrera de portes tancades i en l'ambient aïllat de les seves pròpies aules. L'aïllament de l'aula permet a molts professors i professores mantenir un nivell desitjat d'intimitat i una protecció enfront a interferències exteriors que, molts cops, valoren. Tot i això, reben poca informació procedent d'altres professors i professores.

A la col·laboració, en canvi, les relacions de treball en equip del professorat tendeixen a ser espontànies, és a dir, sorgeixen dels mateixos docents, poden estar recolzades per l'Administració i promogudes pel centre. També, són relacions voluntàries, ja que no sorgeixen a partir d'una limitació o imposició administrativa. A més, estan orientades al desenvolupament: el professorat actua junt per desenvolupar les seves pròpies iniciatives o per treballar per altres iniciatives amb les que es comprometen. A més, les relacions es caracteritzen per ser omnipresents, en el temps i en l'espai: més enllà de les reunions establertes a l'horari, gran part de les fórmules que utilitzen per actuar junts solen consistir en trobades informals, breus i freqüents (Hargreaves, 1996).

El tercer tipus de cultura que distingeix Hargreaves (1996) és la col·legialitat artificial, una cultura que reconstrueix els principis cooperatius per l'associació humana entre el

professorat d'una forma administrativament reglamentada i previsible. Per tant, existeix una imposició administrativa de caràcter obligatori i fixada en el temps i en l'espai que exigeix al professorat que es reuneixin i treballin junts. Aquestes reunions estan orientades a la implementació, en el sentit que es persuadeix al professorat perquè treballin junts per implementar el que s'ha ordenat.

D'altra banda, la balcanització es caracteritza per ser una cultura que divideix, que separa el professorat, incloent-los en subgrups aïllats i, sovint, enfrontats dins del mateix centre escolar. A aquestes cultures, les pautes d'interrelació consisteixen en treballar en petits subgrups de la comunitat escolar, com és el cas dels departaments d'assignatures dels instituts de secundària. En aquest sentit, els subgrups estan fortament aïllats entre sí, tendeixen a perdurar en el temps i l'aprenentatge professional dels docents es desenvolupa sobretot dins del seu propi subgrup. En definitiva, es tracta d'un model d'organització que sustenta i és sostingut per l'hegemonia de l'especialització de les matèries i de la seva marginalització (Hargreaves, 1996).

Finalment, el mosaic mòbil és l'última cultura proposada per Hargreaves (1996). En el mosaic mòbil, la pertinença a subunitats canvia amb el temps. Es tracta d'una xarxa complexa de relacions col·legials que va molt més enllà de les tradicionals lleialtats departamentals i que minimitza els conflictes interdepartamentals, al adonar-se el professorat que s'incrementa la seva força quan treballen col·lectivament. En aquesta cultura, hi hauria uns límits departamentals més permeables, el professorat podria pertànyer a més d'un departament i hi hauria més posicions de lideratge entre i fora dels departaments.

4. MODEL D'ANÀLISI

Bernstein (1988; 1993) distingeix per una banda una tipologia de pedagogia - visible o invisible - i, per l'altra, els codis educatius - de col·lecció o integrat. Els codis educatius es defineixen a partir dels conceptes de classificació i d'emmarcament. Com hem vist, el codi de col·lecció es caracteritza per un tipus de classificació forta i el codi integrat per un tipus de classificació dèbil. Respecte l'emmarcament, generalment s'identifica el codi de col·lecció amb l'emmarcament fort i el codi integrat amb el dèbil, però Bernstein (1988) indica que no en tots els casos és així. En canvi, per diferenciar les dues tipologies de pedagogies, Bernstein (1993) fa referència a la forma com es transmeten els criteris i el grau d'especificitat. En aquest sentit, una pedagogia visible es correspon amb uns criteris específics i una forma explícita de la seva transmissió; i una pedagogia invisible es caracteritza per una forma de transmissió més implícita i uns criteris més difusos. Si s'utilitza el concepte de classificació per analitzar les dues pedagogies, el fet que els criteris de la pedagogia visible siguin específics i concrets es correspon amb una classificació forta, és a dir, amb un grau d'aïllament entre categories fort. D'altra banda, els criteris de la pedagogia invisible són difusos, per tant, el grau d'aïllament entre aquests serà menor, cosa que es relaciona amb una classificació dèbil. Pel que fa al concepte

d'emmarcament, les pedagogies invisibles es caracteritzaran per un emmarcament més feble que el de les visibles, donat que el receptor, és a dir, l'alumnat tindrà un major control sobre les característiques distintives (ritme, successió, organització) dels principis d'interacció i de localització.

Pel que fa a les cultures d'ensenyament de Hargreaves (1996), el concepte de classificació es troba implícit en la definició de les diverses tipologies. Una classificació forta correspondria a les cultures individualistes, balcanitzades i de col·legialitat artificial, pel seu grau d'aïllament entre categories, és a dir, entre professors/es i/o departaments. Tot i això, aquestes tres cultures no tenen la mateixa força en relació a la classificació: mentre que a l'individualisme i la balcanització l'aïllament és la base de la seva definició i existència, a la col·legialitat artificial la classificació és menys forta degut a que existeix l'associació humana, encara que és imposada administrativament i obligatòriament. En canvi, basant-nos en les seves definicions, a la cultura de col·laboració i el mosaic mòbil els correspon una classificació dèbil, ja que del mateix professorat sorgeixen les relacions de treball en equip i els límits entre departament i assignatures són permeables.

Així mateix, pels diversos aspectes que caracteritzen els instituts de secundària i els instituts escola també es poden classificar segons els conceptes de classificació i emmarcament del Bernstein (1988). Pel que fa als instituts de secundària, com indica Gimeno (1996), la seva pedagogia es centra en els continguts de les matèries o disciplines, el currículum és especialitzat, dividit per assignatures, les i els alumnes tenen diversos professors o professores especialistes per àrees o assignatures, hi ha més control per part dels i les docents, el tracte cap a l'alumnat és més despersonalitzat i l'avaluació pren més rellevància (veure també Folgar et al., 2013; Monarca i Rincón, 2010; Monarca et al., 2012). Per totes aquestes característiques, els instituts de secundària es troben dins d'una classificació forta i un emmarcament també fort. Per tant, s'identificaran amb la pedagogia visible, el codi de col·lecció i les cultures d'ensenyament individualistes, balcanitzades i de col·legialitat artificial.

D'altra banda, en els instituts escola, es treballa amb una visió educativa global, prioritzant l'aprenentatge per ambients, projectes, àmbits i competències, deixant enrere un sistema de compartiment de matèries (Xarxa d'Instituts Escola a Catalunya, 2019). La seva característica principal és la continuïtat formativa, on la formació bàsica es concentra en un mateix centre amb un projecte articulat. Considerant tots els seus aspectes característics, la classificació i l'emmarcament dels instituts escola seran dèbils. En aquest sentit, aquests centres s'identificaran amb la pedagogia invisible, el codi integrat i les cultures d'ensenyament de col·laboració i mosaic mòbil.

Tenint en compte aquesta relació entre model d'institut, codi educatiu i pedagogia, les tres primeres hipòtesis que es formulen són les següents:

H1. Existeixen diferències entre els instituts de secundària i els instituts escola de màxima complexitat pel que fa a la seva pedagogia.

H2. L'institut de secundària s'apropa a una pedagogia visible i un codi de col·lecció.

H3. L'institut escola s'apropa a una pedagogia invisible i un codi integrat.

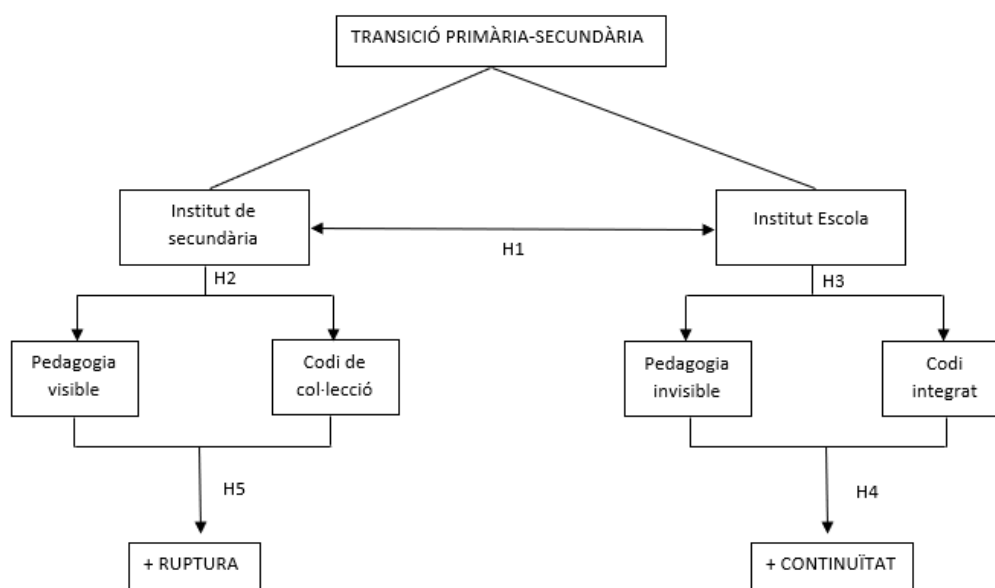
Les següents hipòtesis relacionen el model d'institut amb la continuïtat o discontinuïtat entre les etapes educatives de primària i secundària. La pedagogia invisible i el codi integrat, posant al centre a l'infant o adolescent, fan que no es produeixin tants canvis entre l'educació primària i secundària i, per tant, es redueixen les discontinuïtats entre aquestes dues etapes educatives. A més, la continuïtat en el mateix centre aporta elements de caràcter afectiu que ajuden a la integració de l'alumnat en especial situació de vulnerabilitat (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2012). En aquest sentit, la quarta hipòtesi és la següent:

H4. L'institut escola, donat que s'apropa a una pedagogia invisible i a un codi integrat, atenua les problemàtiques derivades de les discontinuïtats educatives de la transició de primària a secundària.

En el cas contrari, és a dir, en els instituts de secundària, hi haurà grans diferències entre les dues etapes educatives i, per tant, al coincidir tot un seguit de canvis es produiran grans discontinuïtats educatives. Així doncs, l'última hipòtesi és la següent:

H5. A l'institut de secundària, proper a la pedagogia visible i el codi de col·lecció, es produeixen ruptures educatives entre l'educació primària i secundària.

4.1. Esquema del model conceptual



4.2. Operacionalització dels conceptes

CONCEPTES	DIMENSIONS	VARIABLES	INDICADORS	
			PEDAGOGIA VISIBLE	PEDAGOGIA INVISIBLE
Pedagogia	Disciplina	Organització del temps	Cada temps té assignat un espai	Cada temps no té un espai assignat
			Cada hora/part del dia té una activitat concreta assignada	Cada hora/part del dia no té una activitat concreta assignada
		Gestió de situacions conflictives	Recurs a la normativa de funcionament (reglament, faltes, expulsions...)	Mecanismes de mediació de conflictes, paper actiu de l'alumnat
	Currículum i seqüència de l'aprenentatge	Definició del currículum i programa d'estudis	Únic currículum i programa d'estudis per a tot l'alumnat	Adaptació del programa/currículum a l'alumnat
		Divisió en etapes	Divisió en nivells molt clara	Divisió en nivells difusa, activitats amb diversos cursos/grups
			No mantenen el mateix grup de classe al llarg dels cursos	Mantenen el mateix grup de classe al llarg dels cursos
		Grau d'aïllament entre assignatures	Nombre de professors/es en relació al grup classe: un per assignatura	Nombre de professors/es en relació al grup classe: un mateix assumeix més d'una assignatura
			Divisió del currículum per assignatures	Treball per projectes interdisciplinaris
	Avaluació	Objecte de l'avaluació	Avaluació dels continguts	Avaluació de les competències
		Metodologia de l'avaluació	Avaluació del resultat final	Avaluació continuada

Relacions professorat- alumnat	Percepció de distància entre professorat i alumnat	Nombre elevat de professors/es per grup	Nombre baix de professors/es per grup
		Nombre baix d'hores que passa cada professor/es amb el grup	Nombre elevat d'hores que passa cada professor/es amb el grup
		No es percep una relació personal amb els alumnes: la funció del docent és transmetre coneixements	Es percep una relació personal docent - l'alumnat
	Coneixement de l'alumnat per part dels professors/es	No hi ha coneixement de l'alumnat abans de tenir-los a classe	Coneixement previ de l'alumnat abans de tenir-los a classe
	Relacions professorat -alumnat	Jerarquia	Jerarquia clara: professor-transmissor, alumne-receptor
			Receptor controlat pels seus iguals
	Relació dins del mateix departament	Aïllament de cada professor i/o reunions entre el professorat del mateix departament	Treball en equip
	Relació entre departaments d'una mateixa etapa	Subgrups aïllats	Treball en equip i límits permeables (professors/es a diferents departaments)
	Relació entre etapes	No hi ha interacció dels cossos docents de primària i secundària	Interacció dels cossos docents de primària i secundària
		No hi ha plans de transició o protocols	Hi ha plans de transició o protocols
Relacions entre professorat	Motivació de la relació	Reunions establertes des de direcció, formals	Reunions informals o espontànies

5. METODOLOGIA

5.1. Mostra

L'estudi es focalitza en centres de màxima complexitat de Barcelona, donat que, com s'ha exposat anteriorment, és en contextos de vulnerabilitat on les transicions tendeixen a ser particularment més difícils. La Generalitat considera els centres educatius com a centres de màxima complexitat en funció context socioeconòmic desafavorit en l'entorn on s'ubica el centre. Per aquest motiu, s'ha escollit Nou Barris com a zona geogràfica objectiu, ja que és el districte de la ciutat de Barcelona amb una renda familiar disponible per càpita més baixa (Ajuntament de Barcelona, 2017). D'aquesta zona, s'ha escollit un institut escola i un institut de secundària, per poder fer una anàlisi comparativa.

L'institut de secundària estudiat, inaugurat el 1982, està situat en el barri de Torre Baró i actualment imparteix ensenyaments obligatoris i batxillerat. Aquest institut està considerat com a centre de màxima complexitat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, d'acord al context socioeconòmic desafavorit en l'entorn on s'ubica. Els i les alumnes que comencen l'ESO provenen fonamentalment de les quatre escoles de primària que hi ha properes al barri.

D'altra banda, l'institut escola estudiat es crea l'any 2017 amb la intenció de crear un sol projecte pedagògic dels 3 als 16 anys, integrant dues escoles de primària i un institut de secundària. Aquest centre està situat al barri La Trinitat Nova i és considerat un centre de màxima complexitat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2017), d'acord amb el context socioeconòmic desafavorit en l'entorn on s'ubica.

Del conjunt de persones que formen part dels centres (equips directius, alumnat, professorat, associacions de famílies, personal del centre, etc.), s'ha optat per analitzar dos col·lectius: l'equip directiu, que aportarà la visió i la forma de funcionar del centre, i l'alumnat, del qual s'extrauran dades sobre les seves experiència i vivències. Per tant, es triangularan ambdós punts de vista sobre el procés de transició de primària a secundària, la pedagogia i la cultura d'ensenyament del centre.

Com a representació de l'equip directiu, la mostra serà el director i el coordinador pedagògic de l'institut de secundària i la cap d'estudis de l'ESO de l'institut escola. S'han seleccionat aquestes persones pel seu càrrec, la seva responsabilitat i les seves funcions dins del centre. D'altra banda, com a representació de l'alumnat dels centres, donat que l'objecte d'estudi és la transició de primària a secundària, s'han seleccionat els grups de 1r de l'ESO, ja que és l'alumnat que està experimentant aquesta transició. L'institut de secundària consta de quatre grups de 1r de l'ESO i l'institut escola de dos grups, cada grup dels quals està format per 20 alumnes aproximadament. Pel que fa a l'institut escola, en el curs 2019-2020 una part important de l'alumnat de sisè va marxar cap a altres instituts de secundària. Com a conseqüència, van quedar moltes places lliures a 1r de l'ESO pel curs 2020-2021 (el curs estudiat), que van ocupar alumnat provinent d'altres escoles de primària. Així doncs, amb l'objectiu de poder analitzar el valor afegit que suposa la cursar la primària i la secundària en el mateix centre i igualar la mostra de

l'institut de secundària que, com s'ha mencionat consta de quatre grups a 1r de l'ESO, la mostra de l'alumnat de l'institut escola estarà formada pels grups de 1r i 2n de l'ESO. Per tant, s'hi afegeixen els dos grups de 2n de l'ESO, ja que la major part de l'alumnat d'aquests grups ha cursat la primària a l'institut escola. En aquest sentit, comptem amb un total aproximat de 80 alumnes de cada centre.

5.1.1. Justificació de la mostra

Els dos barris on es troben els dos centres escollits per l'anàlisi comparteixen una sèrie de característiques diferenciadores d'altres zones de Barcelona: una renda familiar disponible per càpita molt baixa i uns alts percentatges d'immigració.

El barri de Torre Baró es va formar als anys 60 i 70 amb immigració que provenia de tot Espanya i amb la presència d'un grup de població gitana. Es van construir i habitar edificis de baixa qualitat, sense comptar amb els serveis comunitaris bàsics (Ajuntament de Barcelona, 2021). A finals dels anys 90 es produeix una nova onada d'immigració, procedent principalment d'Amèrica del Sud, Àfrica, Europa de l'Est i Pakistan. Actualment, l'Oficina Municipal de Dades de l'Ajuntament de Barcelona (2017) classifica Torre Baró com a barri de renda molt baixa, donat que la seva renda mitjana se situa per sota de la meitat de la mitjana de la ciutat (Barcelona=100; Torre Baró=46'5). Una altra característica a destacar del barri és que el 18'7% de la població total és estrangera. Marroc, Hondures i Bolívia són les principals nacionalitats de la població estrangera del barri (Ajuntament de Barcelona, 2020). Aquests col·lectius amb cultures diferents són un reflex del mapa cultural de l'institut de secundària estudiat, l'únic centre de secundària públic a la Zona Nord de Nou Barris.

El barri de La Trinitat Nova a partir dels anys cinquanta es va urbanitzar definitivament amb la promoció de més de 3.000 habitatges nous. El resultat, però, a final dels anys setanta, va ser un model d'habitatges format per blocs petits que patien greus patologies estructurals (Ajuntament de Barcelona, 2021). Tot i les millores que es van dur a terme, actualment, La Trinitat Nova es considera un barri de renda molt baixa (Oficina Municipal de Dades, 2017), donat que la seva renda mitjana se situa per sota de la meitat de la mitjana de la ciutat (Barcelona=100; La Trinitat Nova=48'2). Cal destacar també que el 23'1% de la població total del barri és estrangera. Hondures, Pakistan i Armènia són les principals nacionalitats de la població estrangera del barri (Ajuntament de Barcelona, 2020). En aquest context, es crea l'institut escola, sent una oportunitat pel barri pel fet d'unir en una línia pedagògica la primària i la secundària, que va més enllà de l'oferta educativa formal per abastar una oferta sociocultural més extensa.

5.2. Estratègia metodològica

Donada la complexitat de l'objecte d'estudi i l'existència de tot un ampli ventall d'estratègies i tècniques complementàries a les que recórrer, en aquesta investigació s'ha optat per la triangulació, amb l'objectiu d'incorporar diferents punts de vista i diverses metodologies a l'estudi.

La triangulació és el concepte proposat per Denzin (1989) per referir-se a l'articulació dels mètodes qualitatius i quantitatius. Tot i que aquest concepte prové d'altres disciplines, a les ciències socials es relaciona amb l'aplicació de diferents metodologies a l'anàlisi d'una mateixa realitat social. Denzin (1989) defineix la triangulació a la investigació com la combinació de dos o més teories, fonts de dades o mètodes d'investigació en l'estudi d'un fenomen singular. Segons l'aspecte en el que s'adopti l'estratègia es pot parlar de diverses formes de triangulació: de fonts de dades, d'investigador, teòrica o metodològica. A més, la combinació d'aquests tipus de triangulació es coneix com triangulació múltiple (Denzin, 1989).

En aquesta investigació, s'ha optat per l'estratègia de la triangulació múltiple. Per una banda, s'ha adoptat la triangulació de fonts de dades, entesa com aquella que consisteix en la consideració del punt de vista de diferents grups que conformen la realitat de l'objecte d'estudi (Denzin, 1989). És a dir, es tindran en compte diversos col·lectius, els equips directius i l'alumnat dels centres, i, per tant, en els resultats de la investigació hi haurà anàlisis de dades provinents d'aquestes diferents fonts d'informació. D'altra banda, en relació als mètodes de recollida i anàlisis de dades, s'ha optat per la triangulació metodològica, és a dir, l'ús combinat de diverses tècniques qualitatives i quantitatives per apropar-se a la realitat social (Denzin, 1989).

L'estratègia de la triangulació múltiple es portarà també fins l'anàlisi dels resultats, estudiant conjuntament els resultats, que es presentaran estructurats segons les dimensions analitzades. A les dimensions, hi trobarem, complementant-se entre si, els resultats extrets de les tècniques qualitatives i quantitatives.

5.3. Instruments i tècniques d'anàlisi

Amb l'objectiu de produir tota la informació adequada i provar les hipòtesis de l'estudi, es combinaran instruments i tècniques qualitatius i quantitatius, detallats a continuació.

5.3.1. Entrevistes

El primer mètode qualitatiu de recollida d'informació que s'utilitzarà és l'entrevista. Es realitzaran tres entrevistes en profunditat i de tipus semi estructurat als equips directius dels dos centre per tal de comprendre les perspectives, valoracions, opinions i punts de vista de les persones entrevistades sobre el procés de transició de la primària a la secundària, la pedagogia i la cultura d'ensenyament del seu centre. En concret, i com s'ha especificat anteriorment, s'entrevistaran el director i el coordinador pedagògic de l'institut de secundària i la cap d'estudis de l'ESO de l'institut escola.

Al tractar-se d'entrevistes en profunditat i semi estructurades, el guió inicial estarà dividit per blocs temàtics i preguntes obertes. Els blocs temàtics, que s'han adaptat en funció del càrrec de la persona entrevistada i les seves funcions dins del centre, són els següents. El primer bloc temàtic es centra en els diferents aspectes del pla de transició de l'educació primària a la secundària i la valoració que en fa l'equip directiu. Els següents blocs temàtics tracten la pedagogia i el codi educatiu. Es pregunta sobre la regulació de

l'activitat, el currículum, les adaptacions curriculars, les etapes educatives, l'avaluació i l'organització del temps i l'espai. Finalment, es tracta la cultura de l'ensenyament dels centres amb les persones entrevistades. Aquí, s'inclouen les preguntes sobre la relació que hi ha entre professorat i alumnat i l'estructura organitzativa dels primers.

Un cop realitzades les entrevistes, s'han analitzat amb el programa d'anàlisi qualitativa Atlas.ti, amb l'objectiu de detectar les categories que s'han tractat i com s'han expressat. Les unitats d'anàlisi seleccionades han estat unitats amb sentit: paràgrafs, frases, paraules clau, etc. En primer lloc, s'han codificat les unitats d'anàlisi: s'ha creat una llista de categories determinades *a priori* i connectades al marc teòric de la investigació i, a partir d'aquesta, s'han classificat les unitats d'anàlisi. Aquestes categories, com els blocs temàtics tractats a les entrevistes, estan relacionades i detallen la pedagogia, el codi educatiu, la cultura d'ensenyament i el pla de transició dels centres (veure annex). A més, també s'han creat codis *in vivo*, per classificar noves categories rellevants que no formaven part de la llista preestablerta (veure annex). Aquesta classificació en categories ha permès comparar i destacar aquells elements on més i menys es diferencien els dos centres estudiats.

5.3.2. Ús de documents

El segon mètode qualitatiu de recollida d'informació que s'utilitzarà és l'ús de documents. Amb la finalitat de conèixer i comprendre la cultura dels centres escollits i els seus projectes, s'estudiaran els Projectes Educatius de Centre (PEC) i els Projectes de Direcció, així com altres projectes singulars dels centres relacionats amb la transició de l'educació primària a la secundària, com el projecte Fem el Salt, de l'institut de secundària estudiat. Tanmateix, només ha estat possible disposar dels documents de l'institut de secundària. Pel que fa a l'institut escola, aquests documents estan en procés d'elaboració, donat que es tracta d'un centre que es va posar en funcionament fa només tres cursos.

Els documents disponibles s'analitzaran seguint el mateix procediment que les entrevistes, amb categories i codis comuns, complementant, així, la informació recollida de les persones entrevistades.

5.3.3. Enquestes

El mètode quantitatiu de recollida de dades que s'utilitzarà en aquesta investigació és l'enquesta, amb l'objectiu de conèixer de primera mà com l'alumnat viu i percep els canvis de primària a la secundària. En aquest sentit, es realitzarà una enquesta anònima a tot l'alumnat de 1r de l'ESO dels dos centres. Com s'ha explicat anteriorment, a la mostra de l'alumnat de l'institut escola també s'inclourà els dos grups de 2n de l'ESO. En total han respòs l'enquesta un total de 76 alumnes de l'institut de secundària i 65 alumnes de l'institut escola.

Pel que fa al contingut de l'enquesta, en primer lloc es recullen dades sociodemogràfiques de cada persona enquestada: gènere, edat, lloc de naixement i lloc de naixement dels pares/mares. En segon lloc, es pregunta sobre la seva experiència i els canvis que han viscut: quines amistats tenien i tenen a classe, sobre els canvis en les notes, els treballs, els deures i els exàmens, la dificultat del curs i les assignatures. En tercer lloc i darrer lloc, els temes tractats són les relacions entre l'alumnat a l'aula i la relacions amb el professorat i la confiança que hi tenen.

Un cop recollides les dades, s'analitzaran amb el programa d'anàlisi estadística SPSS. En primer lloc, es dividirà la mostra en dos grups: l'alumnat de l'institut escola i el de l'institut de secundària. En segon lloc, amb el model de centre com a variable independent, es realitzaran diverses taules de contingència per analitzar les diferències en els dos grups en relació a les variables dependents estudiades (la relació que tenen amb el professorat i els canvis respecte la primària com el currículum, la dificultat, les notes, entre altres). Finalment, en els resultats de la investigació s'hi trobaran aquelles variables més rellevants i significatives. Les variables no significatives o desestimades per inconsistències es poden trobar a l'annex de l'estudi.

6. RESULTATS

A partir de l'estudi de les dades recollides, s'analitzaran les diferències entre els models de centre i la seva forma de funcionar a la secundària i s'estudiarà en quina mesura aquestes diferències són percebudes i tenen un impacte significatiu en l'alumnat i el seu procés d'aprenentatge en una etapa de canvi com és la transició de primària a secundària. A més, es contrastaran les cinc hipòtesis formulades a l'inici de la investigació.

Per tal de conèixer les diferències més rellevants entre els dos models de centre, a continuació s'analitzaran les diferents dimensions estudiades: la disciplina, el currículum i la seqüència d'aprenentatge, l'avaluació i les relacions entre alumnat i professorat. A més, s'inclourà una última dimensió per tractar el procés de transició, la importància d'aquest procés dins del centre i la valoració que en fan.

6.1. Disciplina

Com anteriorment s'ha tractat, la disciplina és una de les dimensions del concepte de pedagogia de Bernstein (1993), les característiques de la qual variaran segons la tipologia de pedagogia. La pedagogia visible es caracteritza per l'acceptació d'una organització del temps determinada i definida prèviament, subjecte a pocs canvis profunds. A més, s'associa a l'existència d'unes normes, prohibicions i obligacions clares i explícites. En canvi, la pedagogia invisible es caracteritza per una organització del temps que no estarà definida i establerta prèviament, sinó que s'anirà definint en el transcurs del temps, adaptant-se a les circumstàncies. Així mateix, seran claus l'autoregulació i l'autonomia de l'alumnat, el qual té les normes integrades.

Per estudiar com funciona la disciplina en els dos centres, s'ha dividit en dues variables: l'organització del temps i la regulació de l'activitat i la gestió de situacions conflictives.

Organització del temps

En aquest aspecte, tant l'institut de secundària com l'institut escola funcionen de forma molt semblant: tots dos centres tenen un horari definit per a cada classe abans de començar el curs. Així mateix, cada temps té un espai definit també prèviament. Això significa que cada hora i activitat que es fa durant un temps determinat té un espai assignat. Per tant, l'organització del temps no és un aspecte diferenciador dels dos centres, donat que està definida prèviament. A més, en aquest punt, ambdós centres estan més propers a la pedagogia visible.

Regulació de l'activitat i gestió de situacions conflictives

Tot i que tenen algunes diferències, els dos casos analitzats no són gaire distants en la regulació de l'activitat i la gestió de situacions conflictives. Ambdós centres tenen una normativa i unes indicacions explícites, que tant l'alumnat com les famílies les coneixen des de principi de curs. Cal destacar, però, que a la normativa de l'institut escola els canvis són progressius: a primer de l'ESO es manté la normativa de primària i s'inclouen algunes les normes noves en relació als usos dels mòbils, però no és fins segon de l'ESO que es comencen a fer servir les faltes d'incidència.

D'altra banda, l'institut escola té un equip de mediació, on els i les alumnes més grans fan de mediadors i mediadores dels més petits. Pel que fa a l'institut de secundària, es va començar a implementar la mediació com a mesura de gestió de situacions conflictives entre l'alumnat, però es va parar a causa de la Covid-19. Fins al moment, no s'ha reprès aquesta mesura. Per tant, els dos centres tenen elements de la regulació de l'activitat propers tant a la pedagogia visible com a l'invisible.

6.2. Currículum i seqüència de l'aprenentatge

El currículum i la seqüència de l'aprenentatge també són una altra dimensió del concepte de pedagogia de Bernstein (1993). Mentre que a la pedagogia visible les regles de seqüència són explícites i la divisió per etapes o nivells és molt clara, en una pedagogia invisible les regles de seqüències i, per tant, la divisió per etapes o nivells són més difuses. En aquesta pedagogia, només el transmissor, és a dir, el professorat, coneix els principis de la progressió de l'alumnat i el programa d'estudis està menys definit.

Pel que fa al currículum, a la pedagogia visible, on el codi educatiu és de col·lecció, el coneixement es distribueix per mitjà d'una sèrie d'assignatures perfectament aïllades entre sí. En canvi, a la pedagogia invisible i el codi educatiu integrat, les diverses assignatures es subordinen a una idea relacional, cosa que fa que es difuminin els límits entre assignatures (Bernstein, 1988).

La realitat en els centres estudiats en relació a la divisió per etapes o seqüència de l'aprenentatge i el currículum és la següent.

Divisió en etapes

La divisió per etapes entre l'institut de secundària i l'institut escola és un dels aspectes on més difereixen els dos centres. Per una banda, l'organització de l'institut de secundària en relació a les etapes i nivells és molt clara: consta de dues etapes diferenciades entre sí: l'ESO, de 1r a 4t, i el batxillerat, de 1r a 2n. D'altra banda, l'institut escola, tot i que els cursos són els mateixos a l'ESO (de 1r a 4t), la seva divisió per etapes es difumina, ja que es fan un seguit de subdivisions que no coincideixen completament amb les etapes establertes (infantil, primària i ESO). L'institut escola està dividit per escoletes, que són grups de cursos. N'hi ha un total de quatre: l'escoleta taronja (de P4 a 1r de primària), l'escoleta groga (de 2n a 4t de primària), l'escoleta verda (de 5è de primària a 1r de l'ESO) i l'escoleta blava (de 2n a 4t de l'ESO). P3 està separat de la resta dels cursos d'infantil i està integrat a l'escola bressol, en el mateix edifici, de manera que, els nens i nens quan acaben P2, aquells que vulguin, poden continuar a P3 formant part ja de l'institut escola, però continuant en el mateix edifici on estaven a P2. L'objectiu d'aquesta divisió per escoletes és "trencar els talls forts entre una etapa educativa i una altra" (Cap d'estudis l'institut escola).

Per tant, donat que la divisió per etapes és explícita i molt clara, l'institut de secundària s'apropa a la pedagogia visible. En canvi, com hem vist, la divisió per etapes a l'institut escola es difumina i s'apropa a la pedagogia invisible.

Currículum

El currículum i les assignatures en els dos casos estudiats s'organitzen de la següent forma. Per una banda, l'institut de secundària divideix el seu currículum per assignatures, no connectades entre sí. No obstant, s'estan fent petites activitats o projectes per començar a treballar d'una forma més transversal. Tanmateix, es tracta de projectes puntuals, que no es vinculen de manera permanent a una o varies assignatures.

L'institut escola, en canvi, organitza el currículum per projectes o treballs globalitzats, segons el curs. A primer de l'ESO, el currículum s'organitza per projectes. Hi ha dues classes a 1r de l'ESO i cadascuna té un projecte: cinema en curs o circ en moviment. A les classes, en comptes de fer tecnologia o plàstica, per exemple, fan cinema en curs o circ en moviment, els projectes de 1r de l'ESO i, dins d'aquest projecte, l'alumnat serà avaluat de plàstica, de català, de tecnologia, etc. Així doncs, veiem que en aquest centre, el currículum de 1r de l'ESO té el mateix funcionament que a la primària.

A segon i tercer de l'ESO, l'alumnat comença amb els treballs globalitzats, és a dir, assignatures d'una mateixa branca, com poden ser biologia, física i química i tecnologia, treballen sota un mateix centre d'interès. Finalment, segons indica la cap d'estudis de l'institut escola, a quart de l'ESO el funcionament canvia: es treballa per assignatures, no

treballs globalitzats, perquè estan preparant a l'alumnat pel batxillerat o pels cicles formatius.

D'altra banda, en relació a la forma d'adaptar el currículum segons les necessitats específiques de cada alumne, els dos centres treballen de forma similar: les matèries són les mateixes per a tothom, però es fan plans individualitzats segons les necessitats del nen o nena. Es poden adaptar els continguts, l'avaluació, el material, la metodologia.

L'institut de secundària, per tant, es situa més proper a la pedagogia visible i el codi de col·lecció, ja que el coneixement es distribueix per mitjà d'una sèrie d'assignatures perfectament aïllades entre sí. En canvi, els primers cursos de l'ESO del l'institut escola s'apropen més al model de pedagogia invisible i codi integrat, ja que les diverses assignatures es subordinen a una idea relacional, és a dir, un projecte o treball globalitzat.

6.3. Avaluació

Sobre l'avaluació i els seus criteris, Bernstein (1988; 1993) exposa que mentre que la pedagogia visible posa èmfasi en la performance del nen/a, en el text que crea i en la mesura que aquest text s'ajusta als criteris prèviament establerts, la pedagogia invisible es centra en els procediments i competències que tots els receptors aporten al context pedagògic. A més, la pedagogia invisible es diferencia de la visible per tenir un criteri avaluadors més dèbils i menys explícits i mesurables.

En aquest punt, els dos centres analitzats treballen de forma similar. Per una banda, ambdós s'apropen a la pedagogia invisible pel fet que les avaluacions són per competències. D'altra banda, però, els criteris avaluadors són explícits i mesurables, donat que cada professor o professora, a la programació de la seva assignatura té reflectit els criteris per aprovar l'assignatura. Es tracta també d'avaluacions continuades, on no només és important l'examen o treball final: hi ha exàmens durant el trimestre, treballs, deures, valoració de les aportacions a classe, l'actitud a l'aula, entre altres.

6.4. Relacions entre alumnat i professorat

El principi de jerarquia de Bernstein (1993) és una de les dimensions que formen la pedagogia. A la pedagogia visible, les relacions que s'estableixen són de super-subordinació. És a dir, la jerarquia és clara: el professor o professora és el transmissor i l'alumnat és el receptor. En aquest sentit, la distància percebuda per l'alumnat respecte el professorat serà gran i el grau de confiança serà menor. En canvi, a la pedagogia invisible, la jerarquia és implícita, donat que el receptor, l'alumnat, exerceix un gran control sobre la regulació dels moviments, activitats i comunicació. La distància percebuda per l'alumnat respecte el professorat serà menor i el grau de confiança major.

La distància entre alumnat i el professorat és la següent variable estudiada. Com a indicadors d'aquesta distància, s'analitzaran la quantitat d'hores que el professorat està amb el mateix grup, quants professors i professores té un determinat grup, quin nivell de coneixement del professorat té l'alumnat i viceversa.

A l'institut de secundària, els professors i professores estan entre dues i quatre hores per setmana amb un mateix grup de classe. Un grup té entre deu i dotze professors i professores, donat que cada professor o professora fa només la seva assignatura. Per tant, el coneixement de cada alumne per part del professorat és limitat i depèn sobretot si han coincidit amb aquest grup diversos anys.

En canvi a l'institut escola, les hores que un professor o professora passen amb un grup de l'ESO són majors: entre 8 i 10 hores. Tot i això, a quart pot ser que en siguin menys, donat que pot ser que un professor o professora faci només una optativa. També és diferent el nombre de professors i professores que té un grup: a primer de l'ESO en tenen sis o set i a quart en poden tenir deu o tretze.

El fet de tenir un nombre reduït de professors i professores per grup es deu a un mateix professor o professora fa més d'una assignatura. Per tant, el coneixement que tindran de l'alumnat serà major, donat que estan més hores amb ells i elles i la confiança també serà major. A tot això, cal tenir en compte que els mateixos nens i nenes han cursat l'educació infantil i primària en el mateix centre i que, per tant, han vist a tot el professorat de l'ESO a les guàrdies dels patis, saben els noms i han compartit festes i altres activitats. A més, a sisè de primària sempre s'intenta que hi hagi algun mestre que sigui mestre i llicenciat. Aquest mestre puja amb el grup a primer de l'ESO, fent que així tinguin un professor/a molt més conegut. També, hi ha algun professor o professora de secundària que baixa a sisè a fer alguna assignatura o part d'un projecte, cosa que fa que també el coneguin.

En resum, la confiança que es genera entre professorat i alumnat és major a l'institut escola que a l'institut de secundària. Així mateix, al conèixer i tenir més confiança amb el professorat, la distància percebuda per l'alumnat amb el professorat serà menor.

Aquestes conclusions es confirmen amb els resultats de l'enquesta a l'alumnat de primer de l'ESO de l'institut de secundària i a l'alumnat de 1r i 2n de l'ESO de l'institut escola. Mentre que un 55,6% de l'alumnat de l'institut escola té molta confiança amb el professorat, només un 21,6% de l'alumnat de l'institut de secundària la té. D'altra banda, més de la meitat de l'alumnat enquestat de l'institut escola està molt d'acord amb les afirmacions "El professorat ens ajuda" i "El professorat es preocupa per l'alumnat". A l'institut de secundària, l'alumnat també percep que el professorat l'ajuda i es preocupa, però amb una intensitat menor que a l'institut escola.

Tabla 2. Percepció de l'alumnat sobre els canvis en la seva relació amb el professorat entre l'educació primària i la secundària.

	Institut de secundària	Institut Escola
El professorat ens ajuda V de Cramer: 0,251		
Molt en desacord	1,4% (1)	3,1% (2)
(r.c.)	-0,7	0,7
En desacord	11% (8)	4,6% (3)
(r.c.)	1,4	-1,4
D'acord	52,1% (38)	33,8% (22)

(r.c.)	2,2	-2,2
Molt d'acord	35,6% (26)	58,5% (38)
(r.c.)	-2,7	2,7
El professorat es preocupa pels estudiants V de Cramer: 0,24		
Molt en desacord	2,8% (2)	1,5% (1)
(r.c.)	0,5	-0,5
En desacord	9,7% (7)	4,6% (3)
(r.c.)	1,1	-1,1
D'acord	55,6% (40)	38,5% (25)
(r.c.)	2	-2
Molt d'acord	31,9% (23)	55,4% (36)
(r.c.)	-2,8	2,8
Confiança que tens amb el professorat V de Cramer: 0,398		
Molta	21,6% (16)	55,6% (35)
(r.c.)	-4,1	4,1
Poca	33,8% (25)	15,9% (10)
(r.c.)	2,4	-2,4
Igual que a la primària	39,2% (29)	17,5% (11)
(r.c.)	2,8	-2,8
Cap	5,4% (4)	11,1% (7)
(r.c.)	-1,2	1,2

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta a l'institut de secundària i l'institut escola, 2021.

6.5. Relacions entre professorat: estructura organitzativa

La següent dimensió estudiada és l'estructura organitzativa del professorat. Els dos centres difereixen considerablement en aquest aspecte. Per una banda, l'institut de secundària organitza el seu professorat verticalment – per departaments – i horitzontalment – per equips docents. Tot i això, els departament tenen més pes en l'organització:

“Tot està organitzat perquè tu treballis amb el teus, amb la teva matèria, amb la teva classe i el teu grup, és molt difícil que acabis sabent què fa el del costat encara que faci coses semblants.” – Director de l'institut de secundària

A cada departament hi ha uns tres o quatre professors i professores. Dins de cada departament, en general, sí que hi ha comunicació entre els integrants i es fan reunions com a mínim un cop cada quinze dies, però també hi poden haver cada setmana, si és necessari. Mentre que la relació entre el professorat dins d'un mateix departament és freqüent, entre departaments es treballa separatament:

“Es fan reunions de caps de departament, es fan claustres... Però bé, hi ha poca relació, pel propi disseny del sistema també.” – Director de l'institut de secundària

Tenint en compte totes aquestes característiques i recuperant el marc conceptual de Hargreaves (1996) sobre les cultures de l'ensenyament, es pot afirmar que hi predomina

una cultura balcanitzada, donat que hi ha una estructura dividida per departaments aïllats entre ells. Aquest model d'organització sustenta i és sostingut per l'hegemonia de l'especialització de les matèries, característica d'aquest institut de secundària (Hargreaves, 1996).

En canvi, l'institut escola funciona per equips docents. La quantitat de professors i professores en cada un d'ells varia segons el curs, ja que hi ha professors i professores que fan varies matèries: a primer de l'ESO són menys que a 4t de l'ESO. Així mateix, les reunions són més freqüents que a l'institut de secundària:

“Cada setmana hi ha tres o quatre reunions al migdia. Una és de nivell, per parlar de les coses de nivell i hi participen els i les tutors del grup. Una altra cosa pot ser d'equip docent, que vol dir que hi haurà tots els que entren en aquell grup. Una altra pot ser de projectes, que vol dir que, per exemple, tenim projecte biblioteca, doncs en el projecte biblioteca hi ha gent de l'escoleta groga, taronja, blava i verda. Llavors així entre tots fem aquesta línia transversal de tota l'escola.” – Cap d'estudis de l'institut escola

També hi ha departaments però tenen un pes menor:

“Les reunions de departaments són tres cops l'any i es reuneixen per àmbits: l'àmbit tecnològic, l'àmbit de llengües, etc. No funcionem per departaments, funcionem per equips docents. Ens és més important veure l'alumne en la seva globalitat que no veure tota la transversalitat.” – Cap d'estudis de l'institut escola

Les relacions entre equips docents són freqüents, ja que hi ha professors i professores que estan a més d'un equip docent: per exemple, una professora pot ser tutora de segon de l'ESO i a la vegada fa una optativa de quart. Per tant, es reunirà amb l'equip docent de segon i amb el de quart. A més, la cap d'estudis també assisteix a totes les reunions. Més enllà de les reunions, és fàcil crear sinèrgies entre el professorat de diversos equips docents i cursos, donat que comparteixen molts espais: en projectes, activitats, sales...

Seguint l'estudi de les cultures de l'ensenyament de Hargreaves (1996), les diverses característiques presentades de l'institut escola s'apropen a dos dels models analitzats per aquest autor: la col·laboració i el mosaic mòbil. Per una banda, el centre comparteix característiques amb la cultura de col·laboració, donat que projectes comuns i altres sinèrgies sorgeixen dels mateix docents i són promogudes pel centre. En aquest sentit, les reunions i trobades informals, entre professorat, són claus. A més, el professorat actua junt per desenvolupar iniciatives amb les que es comprometen:

“El professorat hi creu, creu molt en aquest projecte. Si no tinguéssim aquest professorat no haguéssim aconseguit tirar endavant aquest projecte [l'institut escola].” – Cap d'estudis de l'institut escola

Finalment, en l'organització del professorat també s'observen característiques pròpies del mosaic mòbil, una de les cultures de l'ensenyament analitzades per Hargreaves (1996). En el mosaic mòbil, es crea una xarxa complexa de relacions col·legials que va molt més enllà de les tradicionals lleialtats departamentals i que minimitza els conflictes interdepartamentals, al adonar-se el professorat que s'incrementa la seva força quan

treballen col·lectivament. En aquesta cultura, hi hauria uns límits departamentals més permeables i el professorat podria pertànyer a més d'un departament. Això succeeix en l'organització per equips docents de l'institut escola, donat que el professorat està dins de diversos equips docents.

6.6. Procés de transició de primària a secundària

Un altre aspecte on els dos centres també difereixen és en el procés de transició de la primària a la secundària. En aquest apartat del treball, primer s'exposaran les diferents parts del procés de transició de cada centre, després la visió i la importància que li donen i, finalment, la valoració que en fan.

El procés de transició a l'institut de secundària es pot dividir en els següents punts. En primer lloc, la direcció del centre té contacte al llarg de l'any amb les direccions de les escoles de primària, es reuneixen un cop al mes o cada dos mesos. En segon lloc, es dona a conèixer el centre a l'alumnat de sisè: se'ls convida a l'institut un dia i se'ls explica el projecte. Per a les famílies, es va una jornada de portes obertes, on se'ls convida per poder conèixer els espais i el projecte. A més, tota la informació també la poden trobar al web i les xarxes socials de l'institut.

Un cop l'alumnat interessat ja està inscrit en el centre, es porta a terme el traspàs d'informació. Aquí, el departament d'orientació de l'institut es reuneix amb l'escola de primària i recullen tota la informació necessària de l'alumnat que anirà a 1r de l'ESO. Aquesta informació és essencial per l'institut ja que així poden saber quines són les necessitats de l'alumnat, com poden formar els grups, si algun alumne necessita un suport especial, etc. Tota aquesta informació que recull el departament d'orientació es traspasa després als equips docents i als tutors.

A l'inici de curs de primer de l'ESO, durant els primers dies, es donen a conèixer els espais i se'ls explica el funcionament del centre i de l'ESO. A més, se'ls presenta tot el professorat i es fan activitats de tutoria amb l'objectiu que es coneguin entre ells i elles i crear cohesió de grup. Al cap d'unes setmanes d'haver començat el curs, a l'octubre, hi ha la devolució del traspàs, on el departament d'orientació explica al centre de primària com ha anat l'inici de curs amb els i les seves alumnes.

Fins al moment, totes aquestes accions no estan recollides en un pla de transició escrit. Tot i això, en els últims cursos, l'equip directiu ha treballat per fer un pla de transició, de caràcter més acadèmic i impulsat pel Consorci d'Educació. A banda d'aquest pla que està en procés, el Pla de Barris de l'Ajuntament de Barcelona va elaborar un projecte per millorar la transició de l'educació primària a la secundària de l'institut de secundària: Fem el Salt. Amb més èmfasi a la part social que acadèmica, aquest pla s'ha traduït en un augment de personal tècnic d'integració social i educació social a l'institut.

En canvi a l'institut escola aquest procés és diferent. No es concep l'existència d'un pas de primària a secundària: és un pas de sisè a primer, igual que es fa un pas de quart a cinquè o de cinquè a sisè:

“Els de 1r de l’ESO, amb professorat de l’ESO i amb currículum de l’ESO està dins l’escoleta de primària. Vol dir que comparteixen patis amb primària, maneres de fer, funcionar i tallers amb primària. [...] Fins i tot, l’acte de final d’escoleta és després de primer, no és abans de començar primer. Per tant, tot és normal. Tot, tot, tot és com si fos un canvi de curs, sense haver-hi més diferències.” – Cap d’estudis de l’institut escola

En aquest context, el fet que tots els canvis que es produeixen són progressius (el currículum està estructurat com a la primària, coneixen el professorat, coneixen l’espai, etc.) és clau per entendre aquesta posició. Tot i això, a l’ESO solen entrar nous estudiants, donat que hi ha més oferta de places que a la primària. El procés d’entrada i donar a conèixer el centre és molt semblant al de l’institut de secundària: l’institut escola té contacte al llarg de l’any amb escoles de primària properes, d’on solen venir estudiants, ja que seran les encarregades de fer el traspàs d’informació. A més, es fa una jornada de portes obertes per a l’alumnat i les famílies interessades i, també, entrevistes personals amb la cap d’estudis, la treballadora social i els tutors o tutores. Tot i que el procés és semblant, l’alumnat nou de primer de l’ESO es trobarà amb un ambient semblant a primària.

Aquests resultats es poden comparar amb les percepcions de l’alumnat enquestat sobre els canvis en el dia a dia que han experimentat respecte primària: la quantitat de feina a fer a casa, els exàmens, els treballs i els continguts nous de l’ESO. D’aquestes variables, només són significatives dues: els deures i els continguts nous. En el cas dels deures, la relació entre aquesta variable i el model de centre és bastant forta: mentre que majoritàriament l’alumnat de l’institut de secundària pensa que té més deures que a la primària (88%), aquesta percepció és més baixa a l’institut escola (58,7%). Aquest resultat està en la línia de treball que promou l’institut escola: funcionar com a la primària i incorporar canvis progressivament.

D’altra banda, la totalitat de l’alumnat enquestat de l’institut escola creu que té més temes i continguts nous a l’ESO que a la primària. Pel que fa a l’institut de secundària, aquest percentatge també és elevat però no arriba a la totalitat (91,98%). Aquests resultats són contraris al que s’esperaria de l’institut escola i la seva forma de funcionar com primària a 1r de l’ESO, tot i que cal tenir present que la relació (V de Cramer) és relativament baixa.

Tabla 2. Percepció de l’alumnat sobre els canvis en el currículum entre l’educació primària i la secundària.

	Institut de secundària	Institut Escola
Comparació amb sisè: tinc més deures per fer a casa V de Cramer: 0,335		
Sí	88% (66)	58,7% (37%)
(r.c.)	3,9	-3,9
No	12% (9)	41,3% (26)
(r.c.)	-3,9	3,9
Comparació amb sisè: hi ha més continguts i temes nous V de Cramer: 0,197		
Sí	91,9% (68)	100% (63)

(r.c.)	-2,3	2,3
No	8,1% (6)	0% (0)
(r.c.)	2,3	-2,3

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta a l'institut de secundària i l'institut escola, 2021.

Preocupació per la transició

Una variable detectada durant la recollida de dades on difereixen els dos centres és la preocupació del professorat i l'equip directiu pel procés de transició de l'educació primària a la secundària. Aquesta es manifesta clarament a l'institut escola, donat que el model que hi ha ara – model institut escola – es va implementar per evitar els grans canvis que hi havia entre les diverses etapes educatives. El professorat de l'institut escola va ser el motor del canvi:

“Veritablement, és un claustre amb voluntat de millora i de canvi constant. [...] Si s’ha canviat és perquè el professorat que hi ha dins té una manera de fer i té una sensibilitat que s’ho creu, [...] hi creu molt en aquest projecte. Si no tinguéssim aquest professorat no ho haguéssim aconseguit.” – Cap d’estudis de l’institut escola

Una visió diferent tenen des de l'institut de secundària, on s’han fet accions puntuals durant els darrers anys (activitats amb l'alumnat de sisè de primària de centres adscrits i l'alumnat de 1r de l'ESO), però s’han abandonat perquè no augmentaven la matrícula d’estudiants a primer de l'ESO, l'objectiu d’aquestes accions. Així mateix, l'equip directiu del centre posa èmfasi en la part acadèmica, deixant de banda la part de caràcter emocional i acompanyament en el procés de canvi:

“El nostre objectiu que el màxim d’alumnes aprovin primer d’ESO amb bones notes i tirin endavant i acabin fent batxillerat, cicles, universitat... és la nostra funció. Centrar-nos en això, que funcioni acadèmicament, perquè sinó fas molt acompanyament i molt suport emocional però no acabes de tenir en compte la part de continguts. [...] Primària crec que hauria de fer un esforç per millorar acadèmicament els alumnes, perquè també venen, és un tòpic, però venen amb un nivell molt baix i amb moltes dificultats.” – Director de l’institut de secundària

Valoració del procés de transició de l'educació primària a la secundària

En general, ambdós centres valoren el seus processos de transició de primària a secundària positivament. Per una banda, l'institut de secundària destaca els esforços que estan fent per construir confiança entre primària i secundària i entre els diferents actors involucrats, així com l'establiment d'objectius comuns, donat que tenen formes molt diferents de treballar. Tanmateix, destaquen que s’hauria de millorar el nivell amb el qual l'alumnat arriba a l'ESO, ja que els resultats a primer de l'ESO solen ser dolents. Per la seva part, creuen que haurien de millorar els materials de primer de l'ESO, perquè no acaben de funcionar, i incrementar el contacte amb les escoles de primària.

D'altra banda, l'institut escola valora el seu procés de transició de primària a secundària com a positiu per una raó molt clara: els casos d'absentisme i abandonament escolar han

passat a ser molt minoritaris des de la creació del centre l'any 2017. Tot i això, hi ha aspectes que encara estan treballant i intentant canviar, com la forma de treballar entre cossos docents, ja que en un mateix centre hi conviuen professors i mestres, amb condicions laborals i salaris diferents. També, destaquen que estan treballant per tramar el currículum de tots els cursos de la millor forma possible. Per exemple, que les matemàtiques al llarg dels cursos s'ensenyin en la mateixa línia, millorant la continuïtat de la matèria.

6.7. Quadre resum i contrastació de les hipòtesis

A continuació, es presenten els resultats comentats fins ara en format taula, resumint els principals aspectes on difereixen l'institut escola i l'institut de secundària.

Taula 3. Principals aspectes on difereixen els dos models de centres educatius (institut de secundària i institut escola)

VARIABLES	INSTITUT DE SECUNDÀRIA	INSTITUT ESCOLA
<i>Divisió en etapes</i>	- 1r – 4t de l'ESO - 1r – 2n de batxillerat	- Escola bressol i P3 - Escoleta taronja: P4 – 1r de primària - Escoleta groga: 2n – 4t de primària - Escoleta verda: 5è de primària – 1r de l'ESO - Escoleta blava: 2n – 4t de l'ESO Objectiu: trencar els talls forts entre les etapes educatives
<i>Curriculum</i>	Divisió del currículum per assignatures. Projectes puntuals, no vinculats permanentment a una o més assignatures.	Curriculum estructurat per projectes o treballs globalitzats (segons el curs). Continuïtat en el funcionament respecte primària. Introducció progressiva de noves matèries al llarg de l'ESO.
<i>Distància entre professorat i alumnat</i>	Hores professor/grup: entre dues i quatre a la setmana. Professors/grup: entre deu i dotze. Cada professor només fa la seva assignatura. Coneixement de l'alumnat limitat, degut a la pròpia estructura de l'ESO.	Hores professor/grup: entre vuit i deu a la setmana. Professors/grup: entre sis i set (a primer de l'ESO). Un mateix professor/a fa més d'una assignatura. Coneixement de l'alumnat major: porten molts anys al centre, estan varies hores a la setmana amb ells/es, etc. 6è de primària: hi ha algun professor/a de l'ESO
<i>Estructura organitzativa del professorat</i>	Cultura balcanitzada: treball per departaments, aïllats entre sí. Tres o quatre professors/es per departament. Especialització per matèries.	Cultura de col·laboració i mosaic mòbil: treball per equips docents i límits permeables entre ells. Creació de sinèrgies, voluntat de treballar per un projecte comú.
<i>Preocupació per la transició</i>	S'han fet accions puntuals de treball amb alumne de sisè de primària. Actualment no es fan, perquè no augmenten la matrícula. Objectiu últim: que l'alumnat aprovi l'ESO, no oblidar els continguts (èmfasi en la part més acadèmica)	Motiu de la creació de l'IE: evitar els grans canvis entre etapes educatives. Professorat amb voluntat de millora i de canvi constant i preocupat pels canvis bruscs a 1r de l'ESO.
<i>Procés de transició</i>	- Reunions direcció amb centres de primària adscrits	La transició de primària a secundària no es concep: és un pas de sisè a primer, igual que de cinquè a sisè. Els canvis són progressius.

	- Jornada de portes obertes i visita als centres de primària - Traspàs d'informació de l'alumnat (a càrrec del departament d'orientació) - Primers dies: donar a conèixer els espais, el funcionament, el professorat... - Devolució del traspàs	1r de l'ESO, que està en una escoleta de primària, comparteix la forma de fer, els patis, tallers, etc. amb primària.
--	---	---

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades recollides a l'institut de secundària i l'institut escola. 2021.

Respecte aquests resultats i la seva relació amb les hipòtesis definides a l'inici de la investigació, observant aquesta taula es pot afirmar i validar la primera hipòtesi: existeixen diferències entre els dos models de centre pel que fa a la seva pedagogia. Com s'ha analitzat anteriorment, l'institut de secundària es troba proper a la pedagogia visible i al codi de col·lecció a la major part de les variables estudiades: l'organització del temps, la divisió en etapes, el currículum i la seqüència d'aprenentatge, les relacions entre l'alumnat i el professorat i les relacions entre el professorat. En algunes variables, però, l'institut de secundària té elements que combinen la pedagogia visible i la invisible: la regulació de l'activitat, ja que hi ha una normativa i unes indicacions explícites que tothom les coneix, però també té un paper important la mediació entre l'alumnat; i l'avaluació, donat que s'avalua per competències, però amb uns criteris explícits i mesurables. Així doncs, la segona hipòtesi també és vàlida: l'institut de secundària, en general, s'apropa a una pedagogia visible i un codi de col·lecció.

Pel que fa a l'institut escola, és més proper a la pedagogia invisible i al codi integrat que l'institut de secundària, sobretot en el currículum i la seqüència de l'aprenentatge, la relació entre l'alumnat i el professorat i la relació entre el professorat. Per tant, la tercera hipòtesi, que afirma que l'institut escola s'apropa a una pedagogia invisible i un codi integrat, també és vàlida, però no per a totes les variables: cal tenir en compte que l'organització del temps, la regulació de l'activitat i l'avaluació tenen elements de la pedagogia visible i invisible.

Finalment, les darreres hipòtesis relacionen el model de centre amb la continuïtat o discontinuïtat entre les etapes educatives de primària i secundària. La quarta hipòtesi estableix que l'institut escola, donat que s'apropa a una pedagogia invisible i a un codi integrat, atenua les problemàtiques derivades de les discontinuïtats educatives de la transició de primària a secundària. Com s'ha analitzat anteriorment, a l'institut escola no es concep l'existència d'un pas de primària a secundària: és un pas de sisè a primer, igual que es fa un pas de quart a cinquè o de cinquè a sisè. En aquest sentit, els canvis que es produeixen són progressius (el currículum està estructurat com a la primària, coneixen el professorat, coneixen l'espai, etc.). A tot això cal afegir que l'absentisme i l'abandonament escolar han passat a ser molt minoritaris des de la creació del centre l'any 2017. Per tant, aquesta hipòtesi també es confirma.

La cinquena i última hipòtesi estableix que a l'institut de secundària, proper a la pedagogia visible i el codi de col·lecció, s'hi produeixen ruptures educatives entre l'educació primària i secundària. Com s'ha pogut observar a través de l'anàlisi de totes les dimensions i variables, a l'institut de secundària hi ha una forma de treballar més

acadèmica i allunyada de la primària: la divisió del currículum per assignatures no connectades entre si, els projectes són puntuals i no es vinculen a les assignatures, l'alumnat de primer de l'ESO passa a tenir molts professors i professores, que passen poques hores a la setmana amb el grup i el coneixement de l'alumnat és limitat, degut a la pròpia estructura de l'ESO. A més, a l'ESO hi ha un alt grau d'absentisme i els resultats acadèmics tendeixen a ser dolents i molt polaritzats: en el curs 2019-2020, del total d'alumnes de primer de l'ESO (81), un 25% de l'alumnat va suspendre 5 o més assignatures i només un 43% de l'alumnat va aprovar-les totes. Per tant, la cinquena hipòtesi també es confirma: es produeixen ruptures educatives entre les dues etapes estudiades.

7. CONCLUSIONS

A partir de l'any 2009 i mitjançant la llei 12/2009, es permet a Catalunya la creació dels instituts escola, centres educatius públics que integren l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. En aquest context s'ha centrat aquesta investigació, l'objectiu principal de la qual ha estat analitzar si el model institut escola minimitza, o no, els canvis que es produeixen a la transició de l'educació primària a la secundària en centres de màxima complexitat.

A partir de la comparació d'un institut escola i un institut de secundària, ambdós de màxima complexitat, s'han detectat les diferències més rellevants que afecten a la transició cap a la secundària. Els aspectes on difereixen els dos models de centre són els següents. En primer lloc, en la divisió per etapes: l'institut escola s'allunya de la divisió per etapes més clàssica, que sí que té l'institut de secundària (1r-4t ESO i 1r-2n de batxillerat), i divideix els cursos en escoletes amb l'objectiu de trencar els talls forts entre les etapes educatives.

En segon lloc, hi ha diferents formes d'estructurar els currículums en els dos centres. Per una banda, l'institut de secundària divideix el currículum per assignatures. També hi ha projectes, però són puntuals i no estan vinculats permanentment a una o varies assignatures. D'altra banda, a l'institut escola el currículum s'estructura per projectes o treballs globalitzats (segons el curs).

El tercer aspecte on els dos centres difereixen és en la percepció de la distància amb el professorat per part de l'alumnat. A l'institut de secundària, el professorat passa entre dues i quatre hores a la setmana amb cada grup. Això fa que els grups tinguin molts professors i professores (entre deu i dotze), ja que cada professor només fa la seva assignatura i, per tant, el coneixement de l'alumnat és limitat. En canvi, a l'institut escola, el professorat passa entre vuit i deu hores a la setmana amb un grup de l'ESO. En total, un grup de 1r de l'ESO, per exemple, hi ha uns sis o set professors i professores, donat que un mateix professor o professora fa més d'una assignatura. El fet que passin més hores amb cada professor o professora i que l'alumnat hagi estat en el mateix centre durant molts anys permet que el coneixement de l'alumnat sigui major. Així mateix, l'alumnat

dels primers cursos de l'ESO ho confirma: el 55,6% té molta confiança amb el professorat i més de la meitat estan molt d'acord amb les afirmacions “El professorat ens ajuda” i “El professorat es preocupa per l'alumnat”.

En quart lloc, els dos centres es diferencien per l'estructura organitzativa del professorat. A l'institut de secundària, la cultura de l'ensenyament que hi predomina és la balcanitzada, caracteritzada pel treball per departaments i l'especialització per matèries. A l'institut escola, en canvi, les cultures d'ensenyament majoritàries són les de col·laboració i mosaic mòbil, donat que es treballa per equips docents i els límits entre aquests són permeables, cosa que facilita la creació de sinèrgies entre el professorat.

Un altre aspecte clau que diferencien els dos centres és la preocupació o la importància que té la transició de l'educació primària a la secundària. Es tracta de dos escenaris contraposats. Per una banda, a l'institut de secundària s'havien fet accions puntuals de treball amb l'alumnat de sisè de primària, per donar a conèixer l'institut i la secundària. Tanmateix, aquestes accions ja no es duen a terme, perquè no suposaven un augment de la matrícula a primer de l'ESO. Per l'altra banda, l'institut escola es va crear amb l'objectiu d'evitar els grans canvis entre etapes educatives, ja que el professorat veia que es produïen masses canvis bruscs a primer de l'ESO. En aquest sentit, la sensibilització pels canvis que es produeixen a primer de l'ESO i els problemes que s'associen és clau per entendre el funcionament de l'institut escola.

Finalment, el procés de transició de primària a secundària també és diferent. A l'institut de secundària, el contacte que hi ha amb la primària és limitat (reunions entre direccions de l'institut i escoles de primària; jornada de portes obertes per famílies i alumnat i traspàs d'informació de l'alumnat de sisè que farà primer de l'ESO) i fins al moment, no existeix un pla de transició escrit. Tot i això, en els últims cursos, l'equip directiu ha treballat per fer un pla de transició, de caràcter més acadèmic i impulsat pel Consorci d'Educació. A l'institut escola, en canvi, la transició de primària a secundària no es concep: és un pas de sisè a primer, igual que de cinquè a sisè o de primer a segon de l'ESO. El fet que tots els canvis que es produeixen són progressius és central per entendre aquesta posició.

En aquestes cinc variables, l'institut escola és més proper a una pedagogia invisible. En aquest sentit, a primer de l'ESO es manté un clima semblant al de primària, com el que definia Gimeno (1996), on el currículum està estructurat com a la primària, l'alumnat coneix el professorat i el percep proper, l'espai és familiar... Conseqüentment, les problemàtiques associades als canvis brucs a l'ESO, com l'abandonament escolar i l'absentisme, s'han vist reduïdes: des de la creació del centre l'any 2017, l'absentisme i l'abandonament escolar han passat a ser molt minoritaris en el centre.

Tot i que s'han pogut validar les hipòtesis i s'ha contrastat la teoria amb la realitat empírica dels centres de màxima complexitat, cal esmentar algunes limitacions de la investigació, sobretot en relació a la metodologia emprada. Per una banda, i com s'ha mencionat a l'inici, l'institut escola, donat que es va crear fa pocs anys, encara no compta amb documentació de centre, com són el projecte educatiu i el projecte de direcció. Això, ha fet que l'ús de documents com a instrument de recollida de dades hagi quedat

incomplet, ja que només s'ha extret informació de l'institut de secundària. Tot i això, cal destacar que a l'entrevista a la cap d'estudis de l'institut escola s'han inclòs qüestions que podrien ser contemplades als projectes educatius i de direcció per tal de tenir una visió més completa d'aquest centre. D'altra banda, l'enquesta com a instrument de recollida de dades sobre les percepcions dels canvis per part de l'alumnat dels primers cursos de l'ESO no ha tingut els resultats esperats, ja que gran part de les variables no han estat significatives o s'han descartat per inconsistències en les respostes. En aquest sentit, per a futures investigacions, grups de discussió o entrevistes a una mostra de l'alumnat poden ser instruments que aportin informació més rellevant a la investigació.

Així mateix, futurs estudis també poden analitzar i comprovar si, seguint una pregunta d'investigació similar, els resultats també són aplicables i extrapolables a centres que no són de màxima complexitat. És a dir, si les dimensions on s'han trobat grans diferències entre models de centre també són les mateixes, o en quina mesura ho són, en centres de mitjana o baixa complexitat.

8. BIBLIOGRAFIA

Ajuntament de Barcelona. (2017). Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona (2017). Oficina Municipal de Dades. [en línia] Accés el 2 d'abril de 2021. Disponible a: <https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/sites/default/files/RFD_2017_BCN.pdf>

Ajuntament de Barcelona. (2020). Torre Baró. Nou Barris. Oficina Municipal de Dades. [en línia] Accés el 14 de febrer de 2021. Disponible a: <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/documents/barris/54_NB_Torre_baro_2020.pdf>

Ajuntament de Barcelona. (2020). La Trinitat Nova. Nou Barris. Oficina Municipal de Dades. [en línia] Accés el 14 de febrer de 2021. Disponible a: <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/documents/barris/53_NB_Trinitat_nova_2020.pdf>

Ajuntament de Barcelona. (2021). Història de Torre Baró. El Districte i els seus barris. Nou Barris. [en línia] Accés el 14 de febrer de 2021. Disponible a: <<https://ajuntament.barcelona.cat/noubarris/ca/el-districte-i-els-seus-barris/torre-baro/historia-de-torre-baro>>

Ajuntament de Barcelona. (2021). Història de La Trinitat Nova. El districte i els seus barris. Nou Barris. Accés el 16 d'abril de 2021. Disponible a: <<https://ajuntament.barcelona.cat/noubarris/ca/el-districte-i-els-seus-barris/la-trinitat-nova/historia-de-la-trinitat-nova>>

Balarín, M., Alcázar, L., Rodríguez, M. F., y Glave, C. (2017). Transiciones inciertas: una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima. *MISC*.

Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Ediciones Akal.

Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata.

Campehouth, Q. (2005). Manual de investigación en ciencias sociales. México: Limusa.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2012). Els Instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Denzin, N. (1989). Strategies of Multiple Triangulation. The Research Arct: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Prentice Hall.

Departament d'Ensenyament. (2017). Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat. Generalitat de Catalunya. [en línia] Accés el 16 d'abril de 2021. Disponible a: <https://secundaria.info/portal/recurs/Centres_Maxima_Complexitat2017.pdf>

Equip de Cura del Pla de Barris de la Zona Nord de Nou Barris. (n. d.). Fem el Salt! Projecte de Transició Primària-Secundària. Pla de Barris de la Zona Nord de Nou Barris.

Fabian, H. i Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *La Haya: Bernard van Leer Foundation*.

Figuera, P, Freixa, M., Massot, I., Torrado, M., i Rodríguez, M. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i post obligatòries en contextos multiculturals. Universitat de Barcelona, Espanya.

Folgar, M., Rey, N., i Lamas, F. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, (23).

Gimeno, J. (1996). La transición a la educación secundaria. Ediciones Morata.

Guevara, R., Pérez, C., i Sáenz, L. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata.

Institut Escola Trinitat Nova. (2017). Projecte educatiu. Institut Escola, construïnt: un projecte educatiu per a Trinitat Nova. [en línia] Accés el 16 d'abril de 2021. Disponible a: <<http://ietrinitatnova.blogspot.com/p/projecte.html>>

Institut Pablo Ruiz Picasso. (2016). Projecte Educatiu de Centre: Institut Pablo Ruiz Picasso. [en línia] Accés el 14 de febrer de 2021. Disponible a: <<http://inspicasso.cat/wp-content/uploads/2016/12/PECINSPabloRuizPicasso.pdf>>

Institut Pablo Ruiz Picasso. (2019). *Aprendre a conviure junts*. Projecte de direcció per a l'Institut Pablo Ruiz Picasso 2020-2024. [en línia] Accés el 14 de febrer de 2021. Disponible a: < <http://inspicasso.cat/wp-content/uploads/2020/10/Conviure-i-aprendre-junts-projecte-de-direcci%C3%B3-Marc-Hortal.pdf>>

Llei Orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, sec. I, del 4 d'octubre de 1990, de 18927 a 28942.

Mariño, M. V. (2009). Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica. En *IX Congreso Iberoamericano de Comunicación: Ibercom 06: Iberoamérica: comunicación, cultura y desarrollo en la era digital*. Francisco Sierra Caballero (coordinador) (17 p.). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Martínez, M., i Pinya, C. (2015). La transición primaria–secundaria en los Institutos–Escuela en Catalunya. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 57-72.

Monarca, H., Rappoport, S., i González, F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62.

Monarca, H., Rappoport, S., i Mena, M. S. (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.

Monarca, H., i Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de pedagogía* 401 (2010): 28-31.

Navarro, L., Pasadas, S., i Ruiz, J. (2004). La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso. *Instituto de estudios sociales de Andalucía*, Andalucía, España.

Oficina Municipal de Dades. (2017). *Distribució Territorial de la Renda Familiar*. Disponible per Càpita a Barcelona. Ajuntament de Barcelona. [en línia] Accés el 13 de febrer de 2021. Disponible a: <https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/sites/default/files/RFD_2017_BC_N.pdf>

Pérez, C., Guevara, R., Sáenz, L., Solórzano, F., Forbice, D., i Fernández, U. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29.

Rodríguez, F. (2018). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educativa*, 32(62), 77-97.

Sierra, J. F., y Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23.

Tonkin, S. i Watt, H. (2003). Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls. *Educational Research*, 13(2), pp. 27-54.

Weller, S. (2007). Sticking with your Mates? Children's friendship trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21, 339-351

Xarxa d'Instituts Escola a Catalunya. (2019). Trets bàsics d'un model integrat. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

9. ANNEXES

9.1. Guió entrevista director de l'institut de secundària

1. Pla o protocol de transició de l'educació primària a la secundària

- El centre té un pla o protocol de transició de l'educació primària a la secundària?
 - o Quins són els objectius d'aquest protocol?
 - Objectius generals pel conjunt de l'alumnat que passarà de 6è a 1r d'ESO
 - Objectius específics per l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu
 - Per raons d'incorporació tardana
 - Per raons socials (ja que és un centre de màxima complexitat)
 - Per raons de discapacitat física o intel·lectual
 - Per raons de problemes de conducta
 - Com incorpora el protocol totes aquestes especificitats?
 - o Descripció de les principals característiques
 - o Identificació dels actors involucrats i el paper de cadascun d'ells
 - o Resultats i avaluació (abans i després del protocol). Hi ha algun mètode per mesurar l'impacte?
 - o Identificació de possibles punts de millora
- Quan es va iniciar el pla? Quina ha estat la seva evolució?
 - o Quins actors van formar part de la definició del pla?
 - Quin paper van tenir els centres de primària adscrits?
 - o Teníeu altres plans de referència? Quins?
 - o Accions que s'hagin incorporat i que han tingut un impacte positiu
 - o Accions que s'hagin exclòs
 - Motius
- Si no tenen pla o protocol, hi ha alguna mesura o actuació dirigida a facilitar la transició de primària a secundària de l'alumnat?
- Hi ha algun altre protocol o pla de transició per alguna altra etapa?

2. Contacte amb els centres de primària. Majoritàriament l'Institut Pablo Ruiz Picasso rep alumnes procedents de 4 escoles de primària properes al centre.

- Quin contacte teniu amb les escoles de primària al llarg de l'any?
- Com doneu a conèixer el centre als i les alumnes que vindran de primària?
- Com doneu a conèixer el centre a les famílies?
 - o Jornada de portes obertes? Com és? Què expliqueu?
 - o Alguna altra actuació?
 - o Durant al curs es fa alguna actuació amb les famílies per treballar la transició?
- Si venen alumnes a 1r d'ESO d'escoles de primària que no són les majoritàries o amb qui ja teniu contacte, quin és el procediment per donar a conèixer el centre al nou alumne o alumna?
- Els i les tutors de 6è dels centres i dels primers cursos d'ESO:
 - o Es coneixen? Quin tipus de contacte tenen?
 - o Es reuneixen? En quina periodicitat?
 - o Quines decisions es solen prendre a partir de la informació recollida? (grups de 1r d'ESO, adaptacions curriculars, proves de nivell, etc.)
- Quina informació rellevant de l'alumnat es traspassa?
- Quina informació rellevant es traspassa per procedir a distribuir l'alumnat de primer en grups heterogenis (doncs així consta al PEC que organitzen els grups de primer)?
- L'alumnat de 6è coneix l'alumnat de la ESO?
 - o Es fa alguna activitat conjunta? Si és que sí, quina/es?
- L'alumnat de 6è coneix el professorat que tindrà a la ESO? Com el coneix?
- L'alumnat de 6è coneix la metodologia didàctica que es segueix a la ESO? Com la coneix?
- Des dels centres de primària sabeu si es fa alguna altra acció?

3. Acollida del nou alumnat i resolució dels problemes de comportament

- Un cop l'alumnat comença 1r d'ESO, com es dona a conèixer el centre? I els tutors/es? I el professorat? I la resta de companys i companyes de classe?
- Com es dona a conèixer a l'alumnat la normativa del centre?
- Quins mecanismes de disciplina hi ha?
 - o Normes explícites, prohibicions i obligacions clares
 - o Hi ha mecanismes de mediació de conflictes?
 - Quin paper té l'alumnat?
 - o Quan es fa servir la normativa i quan els mecanismes de mediació de conflictes?

4. Relacions entre el professorat i l'alumnat de 1r d'ESO

- Cada assignatura té un professor/a diferent? Hi ha assignatures que tenen el mateix professor/a?
 - o Si és que sí, s'integren d'alguna manera les assignatures que fa el mateix professor o professora?

- Aproximadament, quants professors i professores té un grup de la ESO?
- Quantes hores aproximadament passa cada professor o professora amb el grup?
- En quina mesura pensa que els professors i professores coneixen cada un dels o les alumnes?
- Com els coneixen?
 - o A mesura que avança el curs?
 - o Fan tutories abans de començar el curs?
 - o El professorat té informació prèvia de l'alumnat abans de començar el curs?

5. Relacions entre professorat

- Quants professors i professores solen haver dins d'un departament?
- Sobre les relacions entre el professorat d'un mateix departament:
 - o Hi ha reunions entre el professorat d'un mateix departament? Amb quina periodicitat? Qui les convoca?
 - o Hi ha trobades informals entre el professorat d'un mateix departament?
 - o Cada professor/a només s'ocupa de la seva assignatura?
 - o Si hi ha més d'un professor/a per assignatura, com treballen o com es reparteixen la feina?
- Quina relació hi ha entre els diferents departaments?
 - o Es fan reunions periòdiques?
 - Qui les convoca?
 - Quins temes s'aborden principalment?
 - Es creen sinèrgies entre departaments (ex: projectes interdisciplinaris)?
 - o Hi ha algun altre tipus de trobada? (trobades informals, espontànies)

6. Dades del centre en relació al rendiment de l'alumnat de secundària

- Teniu dades sobre el rendiment de l'alumnat de secundària per cursos?
 - o Assignatures aprovades i suspeses
 - o Repetició de curs
 - o Adaptacions de currículum
- Teniu dades sobre l'ús de la normativa de funcionament?
 - o Reglament, faltes, expulsions, altres penalitzacions...

7. Punts forts i punts de millora sobre el procés de transició

- Com valora el procés de transició que actualment es porta a terme?
- Podria identificar punts fort del procés de transició i de les diferents actuacions que es duen a terme?
 - o Quines actuacions creu que són essencials i destacaria?
- Podria identificar punts de millora del procés de transició
 - o Accions que creu que s'haurien d'incorporar, però que actualment no es duen a terme

- Accions que es podrien fer en un futur (a mig/llarg termini) i que millorarien el procés

9.2. Annex 2: Guió entrevista coordinador pedagògic de l'institut de secundària

1. Relacions amb les escoles de primària

- Quin contacte teniu amb les escoles de primària d'on provenen els alumnes?
- Quina relació hi ha entre la coordinació pedagògica de secundària amb la de primària?
 - Hi ha reunions? Qui les convoca? En quina periodicitat?
 - Quins temes es solen abordar en aquestes reunions?
 - Altres trobades extraordinàries? (Ex: sorgeix un nou tema i es convoca una reunió)
- Quina relació hi ha entre els tutors i tutores de 6è i de 1r d'ESO?
 - Hi ha reunions? Qui les convoca? En quina periodicitat?
 - Quins temes es solen abordar en aquestes reunions?
 - Hi ha altres trobades? (ex: activitats conjuntes entre 6è i 1r d'ESO)
- Quina relació hi ha entre el professorat de primària i el de secundària?
 - Hi ha reunions? Qui les convoca? En quina periodicitat?
 - Quins temes es solen abordar en aquestes reunions?
- L'alumnat de 6è coneix l'alumnat de la ESO?
 - Com? Quines activitats es fan? (informatives, tallers, excursions...)

2. Formació de grups a 1r d'ESO

- Com es conformen els diversos grups de classe de 1r d'ESO?
 - Es té en compte el centre de primària d'on procedeixen?
 - Es solen conèixer entre ells/es?
 - Quins criteris es segueixen per formar els grups?
- A totes les assignatures estan amb el mateix grup?
 - Si és que no, quins criteris es segueixen per separar l'alumnat?
- Al llarg dels cursos de la ESO mantenen el mateix grup de 1r d'ESO?
 - Quants cops canvien de grup?
 - Amb quins criteris es fan canvis de grup?
- Es fan activitats amb diversos cursos o grups? (ex: activitat conjunta entre 1r i 2n d'ESO; activitat conjunta entre 1r d'ESO A i B)

3. Currículum i adaptacions del currículum

- Com és generalment el currículum de l'alumnat de 1r d'ESO?
 - Està dividit per assignatures? Quines?
 - Hi ha projectes que agrupin diverses assignatures?
 - Quins? Posar exemples

- Cada assignatura/activitat té un lloc assignat? (per exemple: català i castellà sempre es fan a l'aula X, educació física al gimnàs/pati, etc.)
- Tot l'alumnat té un horari definit abans de començar el trimestre? Cada hora o part del dia té una activitat concreta assignada?
- Coneixent el currículum de les escoles de primària, quins canvis destacaria que hi ha en el currículum de secundària (o del primer cicle de la ESO)?
- Tot l'alumnat té el mateix currículum?
- Com s'adapta el currículum a tots els perfils d'alumnat?
- Com són les adaptacions del currículum? Quan es detecta un tipus de perfil se li assigna un currículum determinat? O es dissenya segons les necessitats de l'alumnat?
 - o Posar exemples de currículums adaptats

4. Seqüència de l'aprenentatge i avaluació

- Com es decideix si un o una alumna passa al següent curs? A partir de les assignatures aprovades i suspeses?
 - o Es fan excepcions? En quins casos?
- Com s'avaluen les assignatures? (continguts/competències)
- La nota final d'una assignatura d'on prové?
 - o Exàmens durant el trimestre
 - o Examen final
 - o Treballs
 - o Deures
 - o Actitud/comportament a classe
- Cada professor/a decideix com avaluar la seva assignatura segons el seu criteri? Quin pes té el professorat per decidir com avaluarà la seva assignatura?

5. Punts forts i punts de millora sobre el procés de transició

- Com valora el procés de transició que actualment es porta a terme?
- Podria identificar punts fort del procés de transició i de les diferents actuacions que es duen a terme?
 - o Quines actuacions creu que són essencials i destacaria?
- Podria identificar punts de millora del procés de transició
 - o Accions que creu que s'haurien d'incorporar, però que actualment no es duen a terme
 - o Accions que es podrien fer en un futur (a mig/llarg termini) i que millorarien el procés

9.3. Annex 3: Guió entrevista cap d'estudis de l'ESO de l'institut escola

1. Història del centre i evolució

- Història recent del centre

- Principals canvis que ha patit: al 2017 comença a funcionar com a IE. Quins han estat els majors canvis?
 - D'on prové aquest canvi? Qui el va impulsar?
 - Hi ha hagut altres IE de referència durant el procés?
 - Com ho va viure la direcció del centre el professorat? Quina va estar la seva actitud?
 - I el professorat?
 - I l'alumnat?
 - I les famílies?
 - A nivell de funcionament de centre, com ha impactat?
 - I per l'alumnat, el seu dia a dia ha canviat? (metodologies, assignatures, professorat, companys...)
 - Valoració / balanç del canvi a model IE
 - Següents / propers canvis / feina a fer

2. Pla o protocol de transició de l'educació primària a la secundària

- El centre té un pla o protocol de transició de l'educació primària a la secundària?
 - Quins són els objectius d'aquest protocol?
 - Objectius generals pel conjunt de l'alumnat que passarà de 6è a 1r d'ESO
 - Objectius específics per l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu
 - Per raons d'incorporació tardana
 - Per raons socials (ja que és un centre de màxima complexitat)
 - Per raons de discapacitat física o intel·lectual
 - Per raons de problemes de conducta
 - Com incorpora el protocol totes aquestes especificitats?
 - Descripció de les principals característiques
 - Identificació dels actors involucrats i el paper de cadascun d'ells
 - Resultats i avaluació (abans i després del protocol). Hi ha algun mètode per mesurar l'impacte?
 - Identificació de possibles punts de millora
- Quan es va iniciar el pla? Quina ha estat la seva evolució?
 - Quins actors van formar part de la definició del pla?
 - Quin paper van tenir els centres de primària adscrits?
 - Teníeu altres plans de referència? Quins?
 - Accions que s'hagin incorporat i que han tingut un impacte positiu
 - Accions que s'hagin exclòs
 - Motius
- Si no tenen pla o protocol, hi ha alguna mesura o actuació dirigida a facilitar la transició de primària a secundària de l'alumnat?
- Hi ha algun altre protocol o pla de transició per alguna altra etapa?

3. Contacte amb la primària

- Si venen alumnes a 1r d'ESO d'altres escoles de primària, quin és el procediment per donar a conèixer el centre al nou alumne o alumna?
 - Quin contacte teniu amb aquestes escoles de primària al llarg de l'any?
 - Com es fa el traspàs de informació? Quina informació es traspassa?
 - Com doneu a conèixer el centre al nou alumnat?
 - I a les famílies?
 - Jornada de portes obertes? Com és? Què expliqueu?
 - Alguna altra actuació?
 - Durant al curs es fa alguna actuació amb les famílies per treballar la transició?
- Com és el traspàs de 6è a 1r d'ESO?
 - Quins actors intervenen?
 - Quina informació es traspassa?
 - Com es distribueixen els i les alumnes?
 - Quines decisions es solen prendre a partir de la informació recollida? (grups de 1r d'ESO, adaptacions curriculars, proves de nivell, etc.)
- Els i les tutores de 6è dels centres i dels primers cursos d'ESO:
 - Es coneixen? Quin tipus de contacte tenen?
 - Es reuneixen? En quina periodicitat?
- L'alumnat de 6è coneix el professorat que tindrà a la ESO? Com el coneix?
- L'alumnat de 6è coneix la metodologia didàctica que es segueix a la ESO? Com la coneix?

4. Formació de grups a 1r d'ESO

- Com es conformen els diversos grups de classe de 1r d'ESO?
 - Quins criteris es segueixen per formar els grups?
 - Es mantenen els mateixos grups que a 6è de primària?
- A totes les assignatures estan amb el mateix grup?
 - Si és que no, quins criteris es segueixen per separar l'alumnat?
- Al llarg dels cursos de la ESO mantenen el mateix grup de 1r d'ESO?
 - Quants cops canvien de grup?
 - Amb quins criteris es fan canvis de grup?
- Es fan activitats amb diversos cursos o grups? (ex: activitat conjunta entre 1r i 2n d'ESO; activitat conjunta entre 1r d'ESO A i B)

5. Currículum i adaptacions del currículum

- Com és generalment el currículum de l'alumnat de 1r d'ESO?
 - Està dividit per assignatures? Quines?
 - Hi ha projectes que agrupin diverses assignatures?
 - Quins? Posar exemples
- Cada assignatura/activitat té un lloc assignat? (per exemple: català i castellà sempre es fan a l'aula X, educació física al gimnàs/pati, etc.)
- Tot l'alumnat té un horari definit abans de començar el trimestre? Cada hora o part del dia té una activitat concreta assignada?

- Coneixent el currículum de primària, quins canvis destacaria que hi ha en el currículum de secundària (o del primer cicle de la ESO)?
- Tot l'alumnat té el mateix currículum?
- Com s'adapta el currículum a tots els perfils d'alumnat?
- Com són les adaptacions del currículum? Quan es detecta un tipus de perfil se li assigna un currículum determinat? O es dissenya segons les necessitats de l'alumnat?
 - o Posar exemples de currículums adaptats

6. Seqüència de l'aprenentatge i avaluació

- Com es decideix si un o una alumna passa al següent curs? A partir de les assignatures aprovades i suspeses?
 - o Es fan excepcions? En quins casos?
- Com s'avaluen les assignatures? (continguts/competències)
- La nota final d'una assignatura d'on prové?
 - o Exàmens durant el trimestre, examen final, treballs, deures, actitud/comportament a classe
- Cada professor/a decideix com avaluar la seva assignatura segons el seu criteri? Quin pes té el professorat per decidir com avaluarà la seva assignatura?

7. Relacions entre el professorat i l'alumnat de 1r d'ESO

- Cada assignatura té un professor/a diferent? Hi ha assignatures que tenen el mateix professor/a?
 - o Si és que sí, s'integren d'alguna manera les assignatures que fa el mateix professor o professora?
- Aproximadament, quants professors i professores té un grup de la ESO?
- Quantes hores aproximadament passa cada professor o professora amb el grup?
- En quina mesura pensa que els professors i professores coneixen cada un dels o les alumnes?
- Com els coneixen?
 - o A mesura que avança el curs?
 - o Fan tutories abans de començar el curs?
 - o El professorat té informació prèvia de l'alumnat abans de començar el curs?

8. Relacions entre professorat

- Quants professors i professores solen haver dins d'un departament?
- Sobre les relacions entre el professorat d'un mateix departament:
 - o Hi ha reunions entre el professorat d'un mateix departament? Amb quina periodicitat? Qui les convoca?
 - o Hi ha trobades informals entre el professorat d'un mateix departament?
 - o Cada professor/a només s'ocupa de la seva assignatura?

- Si hi ha més d'un professor/a per assignatura, com treballen o com es reparteixen la feina?
- Quina relació hi ha entre els diferents departaments?
 - Es fan reunions periòdiques?
 - Qui les convoca?
 - Quins temes s'aborden principalment?
 - Es creen sinèrgies entre departaments (ex: projectes interdisciplinaris)?
 - Hi ha algun altre tipus de trobada? (trobades informals, espontànies)
- Sobre les relacions entre el professorat de primària i de secundària:
 - Es fan reunions periòdiques? Qui les convoca?
 - Quins temes s'aborden principalment?
 - Es creen sinèrgies entre les dues etapes (ex: projectes interdisciplinaris)?
 - Hi ha algun altre tipus de trobades?
 - Comparteixen espais? (ex: sales de professorat)

9. Resolució dels problemes de comportament

- Com es dona a conèixer a l'alumnat la normativa del centre?
- Quins mecanismes de disciplina hi ha?
 - Normes explícites, prohibicions i obligacions clares
 - Hi ha mecanismes de mediació de conflictes?
 - Quin paper té l'alumnat?
 - Quan es fa servir la normativa i quan els mecanismes de mediació de conflictes?

10. Dades del centre en relació al rendiment de l'alumnat de secundària

- Teniu dades sobre el rendiment de l'alumnat de secundària per cursos?
 - Assignatures aprovades i suspeses
 - Repetició de curs
 - Adaptacions de currículum

11. Punts forts i punts de millora sobre el procés de transició

- Com valora el procés de transició que actualment es porta a terme?
- Podria identificar punts fort del procés de transició i de les diferents actuacions que es duen a terme?
 - Quines actuacions creu que són essencials i destacaria?
- Podria identificar punts de millora del procés de transició
 - Accions que creu que s'haurien d'incorporar, però que actualment no es duen a terme
 - Accions que es podrien fer en un futur (a mig/llarg termini) i que millorarien el procés

- Com creieu que afecta el fet de ser un Institut Escola en la transició dels nens i nenes? (més enllà de que estan en el mateix centre/edifici)
 - Avantatges
 - Veieu algun inconvenient?

9.4. Annex 4: Enquesta a l'alumnat

CANVIS DE 6è A 1r d'ESO

M'agradaria fer-te algunes preguntes sobre el que penses dels canvis entre la primària i el primer curs de l'ESO.

T'agraeixo moltíssim la teva participació. Les teves respostes són absolutament confidencials.

1. Quin és el teu sexe?

☐	Dona
☐	Home
☐	No vull respondre

2. Quin any vas néixer? _____

3. Quin és el lloc de naixement teu, del teu pare i de la teva mare?

	Tu	Mare	Pare
Catalunya	☐	☐	☐
Resta d'Espanya	☐	☐	☐
Itàlia	☐	☐	☐
França	☐	☐	☐
Romania	☐	☐	☐
Marroc	☐	☐	☐
Equador	☐	☐	☐
Colòmbia	☐	☐	☐
Bolívia	☐	☐	☐
Perú	☐	☐	☐
Xina	☐	☐	☐
Pakistan	☐	☐	☐
Filipines	☐	☐	☐
Altres	☐	☐	☐

Si has nascut en un altre país, especifica quin: _____

Si la teva mare ha nascut en un altre país, especifica quin: _____

Si el teu pare ha nascut en un altre país, especifica quin: _____

4. Si has nascut fora d'Espanya, a quina edat vas venir? _____

(Si tenies menys de 12 mesos, escriu 0)

5. Es el primer any que curses primer d'ESO?

Sí ☐

No ☐

6. A quin centre vas estudiar la primària?

a) Elisenda de Montcada (Torre Baró) ☐

b) Ferrer i Guàrdia (Ciutat Meridiana) ☐

c) Mestre Morera (Ciutat Meridiana) ☐

d) Ciutat Comtal (Vallbona) ☐

e) Altres (especificar.....)

6. Com creus que t'aniran els estudis aquest any?

(Si us plau, tria només una resposta)

☐	Crec que obtindré molt bones notes: excel·lents , notables.
☐	Crec que obtindré bons resultats: notables, bons
☐	Crec que aprovaré.
☐	Crec que obtindré resultats dolents: algun suspès.
☐	Crec que obtindré resultats molt dolents: molts suspesos

7. Ara a classe, quins amics i amigues tens?

(Si us plau, tria només una resposta)

☐	Tinc les mateixes amistats que a primària
☐	Tinc amistats noves. Les meves amistats de primària ja no van a classe amb mi.
☐	Tinc amistats noves i amistats que ja tenia de primària.

8. Com et sents a l'institut?

(Si us plau, marca una casella a cada columna)

	Molt en desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
M'agrada estar a l'institut	☐	☐	☐	☐
Em sento segur/a a l'institut	☐	☐	☐	☐
Tinc problemes per fer front a les tasques escolars	☐	☐	☐	☐
Sempre intento fer les coses el millor possible	☐	☐	☐	☐
Em sento sol/a	☐	☐	☐	☐

Tinc bona relació amb la majoria de professors/es				
Hi ha una bona relació entre l'alumnat				
Els professors i professores ens ajuden				
Els professors i professores es preocupen dels seus estudiants				

9. A 6è de primària, què coneixes de l'ESO?

(Pots marcar totes les respostes que vulguis)

- a. Les instal·lacions de l'institut (les aules, el pati, els passadissos...).
- b. Els professors i professores que tindria
- c. Els nois i noies de l'ESO
- d. Les assignatures que tindria
- e. Com serien els exàmens i els treballs
- f. Com seria la forma d'ensenyar dels professors i professores
- g. Altres. Pots escriure aquí la teva resposta:

10. Com coneixies tot això de l'ESO?

(Pots marcar totes les respostes que vulguis)

- a. Els meus tutors o tutores de primària em van explicar com seria l'ESO
- b. Vam anar a veure l'institut de secundària
- c. Professores i professors de l'ESO ens van fer una xerrada.
- d. Vam fer activitats amb alumnes de l'ESO.
- e. L'alumnat de l'ESO ens van explicar la seva experiència.
- f. Altres. Pots escriure aquí la teva resposta:

11. En aquest curs, quina dificultat creus que tenen les assignatures que fas?

- a. Crec que les assignatures que faig són més difícils
- b. Crec que les assignatures que tenen una dificultat similar a la de curs passat.
No he notat diferències.
- c. Crec que són més fàcils que l'any passat

12. Els professors i professores que tinc...

- a. Els sento a prop, si tingués un problema els hi explicaria perquè crec que em podrien ajudar.
- b. Tinc menys confiança amb els professors i professores d'ara, si tingués un problema no els hi explicaria.
- c. Tinc la mateixa confiança amb els professors i professores d'ara i amb els de l'any passat.
- d. No tinc confiança, ni ara ni abans.

13. Quan estàs a classe, com diries que és la forma d'ensenyar dels teus professors i professores?

	Molt freqüentment	En algunes ocasions	Mai
El professor/a explica el tema que toca i nosaltres escoltem			
A les classes podem participar i intervenir de manera activa fent preguntes, exposant els nostres treballs...			
Només hi ha una estona on el professor/a ens deixa fer preguntes, contesta els nostres dubtes, exposem els nostres treballs...			

14. En comparació amb l'any passat... (encercla la resposta)

Les meves notes han baixat	Sí	No
Tinc més deures per fer a casa	Sí	No
Tinc més exàmens	Sí	No
Tinc més treballs per entregar	Sí	No
Hi ha molts més continguts i temes nous	Sí	No

15. Em podries dir algun altre canvi que hagi notat a 1r d'ESO?

Moltes gràcies per respondre aquestes preguntes!

9.5. Annex 5: Dimensions i codis per a l'anàlisi qualitativa

Taula 4. Dimensions i codis per a l'anàlisi qualitativa

Dimensió: Disciplina	Dimensió: Currículum i seqüència de l'aprenentatge	Dimensió: Avaluació
Codis: Aplicació normativa Assignatures i espais Canvi d'horaris ESO Canvis normativa a l'ESO Coneixement normativa secundària Horaris definits de les assignatures Mediació de conflictes	Codis: 1r de de l'ESO amb primària Adaptacions currículum Alumnat amb necessitats específiques Assignatures amb mateixos professors Assignatures ESO Assignatures i espais Coneixement metodologia ESO Continuitat del currículum Currículum primària Distribució edificis i escoles Introducció de noves assignatures Èmfasi part acadèmica Professorat i assignatures Treballs globalitzats Treball per projectes Repetició de curs	Codis: Avaluació treballs globalitzats Avaluació projectes Avaluació assignatures Exàmens Avaluació treballs Repetició curs Avaluació per competències Avaluació final Adaptacions avaluació
Dimensió: Relacions entre alumnat i professorat	Dimensió: Relacions entre professorat: estructura organitzativa	Dimensió: Procés de transició de primària a secundària
Codis: Acompanyament alumnat Assignatures amb mateixos professors Canvis professorat a 1r de l'ESO Coneixement alumnat a 1r de l'ESO Hores professorat/grup per setmana Nombre reduït de professorat Relació professorat-alumnat Relacions entre alumnat Tutors secundària	Codis: Diferències entre cossos docents Equips docents Relació entre equips docents Nombre de professorat per equip docent Organització del centre Professorat de la mateixa assignatura Relacions entre departaments Nombre professorat per departament Trobades informals professorat Reunions entre departaments Reunions entre equips docents Sinèrgies entre professorat	Codis: Acollida nou alumnat Acompanyament alumnat Activitats conjuntes Alumnat amb necessitats específiques Canvi a institut escola – impacte alumnat Canvi a institut escola – impacte famílies Canvi a institut escola – feina a fer Canvi a institut escola – impacte professorat Canvi d'imatge Contacte amb centres de primària Explicació del projecte de centre a les famílies Formació de grups a l'ESO Història del centre Instituts escola de referència Noves places a 1r de l'ESO Funcions departament d'orientació en la transició Professorat de l'IE Èmfasi part acadèmica Pla de transició Sensibilitat professorat

		Tutors primària Tutors secundària Opinió sobre la transició Valoració de la transició
--	--	--

9.6. Annex 6: Resultats enquesta alumnat

Taula 5. Dades sociodemogràfiques de l'alumnat enquestat de l'institut de secundària i de l'institut escola

	Institut de secundària	Institut Escola
Gènere		
Dona	55,3% (42)	49,2% (32)
Home	42,1% (32)	44,6% (29)
No vull respondre	2,6% (2)	6,2% (4)
Origen (lloc de naixements de l'alumnat enquestat i dels pares/mares)		
Espanya	31,6% (24)	15,4% (10)
Fora d'Espanya	68,4% (52)	84,6% (55)
Repetició de curs (Has repetit el curs actual?)		
Sí	0% (0)	9,2% (6)
No	76 (100%)	90,8% (59)

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta a l'alumnat de l'institut escola i l'institut de secundària, 2021.

Taula 6. Taules de contingència de les variables no significatives de l'enquesta a l'alumnat de l'institut de secundària i l'institut escola

	Institut de secundària	Institut Escola
Notes que obtindràs aquest curs V de Cramer: 0,161 significació: 0,167		
Bones o molt bones	47,3% (35)	53,1% (34)
r.c.	-0,7	0,7

Aprovat	25,7% (19)	32,8% (21)
r.c.	-0,9	0,9
Dolentes o molt dolentes	27% (20)	14,1% (9)
r.c.	1,9	-1,9
M'agrada estar a l'institut V de Cramer: 0,016 Significació: 0,851		
En desacord o molt en desacord	11,3% (8)	12,3% (8)
r.c.	-0,2	0,2
D'acord o molt d'acord	88,7% (63)	87,7%
r.c.	0,2	-0,2
Em sento segur/a l'institut V de Cramer: 0,008 Significació: 0,926		
En desacord o molt en desacord	11,3% (8)	10,8% (7)
r.c.	0,1	-0,1
D'acord o molt d'acord	88,7% (63)	89,2% (58)
r.c.	-0,1	0,1
Tinc problemes per fer front a les tasques escolars V de Cramer: 0,095 Significació: 0,267		
En desacord o molt en desacord	68,5% (50)	59,4% (38)
r.c.	1,1	-1,1
D'acord o molt d'acord	31,5% (23)	40,6% (26)
r.c.	-1,1	1,1
Sempre intento fer les coses el millor possible V de Cramer: 0,012 Significació: 0,980		
En desacord o molt en desacord	8,3% (6)	7,7% (5)
r.c.	0,1	-0,1
D'acord o molt d'acord	91,7% (66)	92,3% (60)
r.c.	-0,1	0,1
Em sento sol/a V de Cramer: 0,246 Significació: 0,505		
En desacord o molt en desacord	94,1% (64)	76,9% (50)
r.c.	2,8	-2,8
D'acord o molt d'acord	5,9% (4)	23,1% (15)
r.c.	-2,8	2,8
Tinc una bona relació amb el professorat V de Cramer: 0,149 Significació: 0,082		
En desacord o molt en desacord	15,5% (11)	6,2% (4)
r.c.	1,7	-1,7
D'acord o molt d'acord	84,5% (60)	93,8% (61)
r.c.	-1,7	1,7
Hi ha una bona relació entre l'alumnat V de Cramer: 0,125 Significació: 0,143		
En desacord o molt en desacord	13,9% (10)	6,3% (4)
r.c.	1,5	-1,5
D'acord o molt d'acord	86,1% (62)	93,8% (60)
r.c.	-1,5	1,5
Dificultat de les assignatures V de Cramer: 0,021 Significació: 0,811		
Més difícils que a la primària	56,2% (41)	43,8% (32)
r.c.	0,2	-0,2

Igual o més fàcils que a la primària	43,8% (32)	45,9% (28)
r.c.	-0,2	0,2
Comparació amb 6è: les meves notes han baixat V de Cramer: 0,058 Significació: 0,503		
Sí	49,3% (36)	43,5% (27)
r.c.	0,7	-0,7
No	50,7% (37)	56,5% (35)
r.c.	-0,7	0,7
Comparació amb 6è: tinc més exàmens V de Cramer: 0,147 Significació: 0,083		
Sí	93,3% (70)	84,1% (53)
r.c.	1,7	-1,7
No	6,7% (5)	15,9% (10)
r.c.	-1,7	1,7
Comparació amb 6è: Tinc més treballs per entregar V de Cramer: 0,099 Significació: 0,247		
Sí	82,7% (62)	17,3% (13)
r.c.	1,2	-1,2
No	17,3% (13)	25,4% (16)
r.c.	-1,2	1,2
El professorat explica el tema que toca i nosaltres escoltem V de Cramer: 0,147 Significació: 0,237		
Molt freqüentment	33,3% (24)	37,1% (23)
r.c.	-0,5	0,5
En algunes ocasions	61,1% (44)	50% (31)
r.c.	1,3	-1,3
Mai	5,6% (4)	12,9% (8)
r.c.	-1,5	1,5
Participem i intervenim activament V de Cramer: 0,055 Significació: 0,812		
Molt freqüentment	47,3% (35)	46,8% (29)
r.c.	0,1	-0,1
En algunes ocasions	47,3% (35)	50% (31)
r.c.	-0,3	0,3
Mai	5,4% (4)	3,2% (2)
r.c.	0,6	-0,6

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta a l'alumnat de l'institut escola i l'institut de secundària, 2021.

Taula 7. Taules de contingència de les variables desestimades per inconsistències dels resultats de l'enquesta a l'alumnat de l'institut de secundària i l'institut escola

	Institut de secundària	Primària i ESO a l'institut escola	Primària a l'escola i ESO a l'institut escola
Coneixement de les instal·lacions abans de començar l'ESO V de Cramer: 0,287 Significació: 0,004			
Sí	75,7% (56)	71,8% (28)	36,8% (7)

r.c.	1,9	0,5	-3,3
No	24,3% (18)	28,2% (11)	63,2% (12)
r.c.	-1,9	-0,5	3,3
Coneixement del professorat abans de començar l'ESO V de Cramer: 0,38 Significació: 0,0			
Sí	6,8% (5)	38,5% (15)	10,5% (2)
r.c.	-3,5	4,4	-0,8
No	93,2% (69)	61,5%(24)	89,5% (17)
r.c.	3,5	-4,4	0,8
Coneixement de l'alumnat abans de començar l'ESO V de Cramer: 0,275 Significació: 0,007			
Sí	40,5% (30)	59% (23)	15,8% (3)
r.c.	-0,5	2,5	-2,5
No	59,5% (44)	41% (16)	84,2% (16)
r.c.	0,5	-2,5	2,5
Coneixement assignatures abans de començar l'ESO V de Cramer: 0,091 Significació: 0,581			
Sí	64,9% (48)	59% (23)	52,6% (10)
r.c.	0,9	-0,4	-0,8
No	35,1% (26)	41% (16)	47,4% (9)
r.c.	-0,9	0,4	0,8
Coneixement exàmens i treballs abans de començar l'ESO V de Cramer: 0,041 Significació: 0,897			
Sí	25,7% (19)	23,1% (9)	21,1% (4)
r.c.	0,4	-0,2	-0,4
No	74,3% (55)	76,9% (30)	78,9% (15)
r.c.	-0,4	0,2	0,4
Coneixement de la forma d'ensenyar abans de començar l'ESO V de Cramer: 0,123 Significació: 0,370			
Sí	27% (20)	33,3% (13)	15,8% (3)
r.c.	-0,1	1	-1,2
No	73% (54)	66,7% (26)	84,2% (16)
r.c.	0,1	-1	1,2
Els/les tutores de 6è ens van explicar com seria l'ESO V de Cramer: 0,138 Significació: 0,281			
Sí	68,4% (52)	70% (28)	50% (9)
r.c.	0,6	0,6	-1,6
No	31,6% (24)	30% (12)	50% (9)
r.c.	-0,6	-0,6	1,6
Vam fer una visita al centre quan fèiem sisè V de Cramer: 0,492 Significació: 0,0			
Sí	80,3% (61)	33,3% (13)	27,8% (5)
r.c.	5,7	-3,9	-2,9
No	19,7% (15)	66,7% (26)	72,2% (13)
r.c.	-5,7	3,9	2,9

El professorat de 1r de l'ESO ens va fer una xerrada informativa a 6è V de Cramer: 0,107
Significació: 0,465

Sí	43,4% (33)	38,5% (15)	27,8% (5)
r.c.	1	-0,2	-1,1
No	56,6% (43)	61,5% (24)	72,2% (13)
r.c.	-1	0,2	1,1

A sisè, vam fer activitats conjuntes amb l'ESO
V de Cramer: 0,38 Significació: 0,00

Sí	11,8% (9)	48,7% (19)	22,2% (4)
r.c.	-3,8	4,3	-0,2
No	88,2% (67)	51,3% (20)	77,8% (14)
r.c.	3,8	-4,3	0,2

A sisè, l'alumnat de l'ESO ens va explicar la seva experiència V de Cramer: 0,185
Significació: 0,102

Sí	55,3% (42)	46,2% (18)	27,8% (5)
r.c.	1,7	-0,4	-1,9
No	44,7% (34)	53,8% (21)	72,2% (13)
r.c.	-1,7	0,4	1,9

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta a l'alumnat de l'institut escola i l'institut de secundària, 2021.