

Trayectorias escolares de alumnado de magisterio. Una exploración cualitativa

School trajectories of teacher training students. A qualitative exploration

VÍCTOR SOLER-PENADÉS

Universitat de València

victor.soler-penades@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-1620-1475

ALMUDENA BUCIEGA-ARÉVALO

Universitat de València

almudena.buciega@uv.es

ORCID ID: 0009-0005-9712-3908

Recibido: 18 de febrero de 2025; Aceptado: 8 de marzo de 2025.

Resumen: Este estudio cualitativo explora las trayectorias escolares de estudiantado de segundo curso de los Grados en educación infantil y primaria de la Universidad de Valencia y Florida Universitaria. El objetivo ha sido entender sus narrativas y percepciones personales en relación con sus trayectorias educativas pasadas. A nivel metodológico, la investigación utiliza una perspectiva cualitativa, enfatizando la significatividad de las experiencias individuales antes que la representatividad de los resultados. Los resultados revelan las trayectorias escolares del alumnado participante en el estudio, influidos por experiencias, decisiones y circunstancias a lo largo de su paso por el sistema educativo. Así, la mayoría de las personas participantes completaron el bachillerato y solamente una minoría pasaron por un ciclo formativo, antes de acceder a sus estudios de grado. El estudio también resalta el bajo grado de identificación expresiva que el estudiantado ha mostrado en su paso por la educación secundaria obligatoria y bachillerato, en contraste con una alta identificación durante la educación primaria o en ciclos formativos, donde parece que encuentran más prácticos y significativos los contenidos que se les ofrece. Además, la investigación sugiere que las variaciones en el rendimiento académico a menudo parecen estar conectadas con las

transiciones escolares que se producen entre etapas o ciclos, debido a las disparidades existentes en términos de nivel de exigencia y motivación.

En conclusión, el estudio enfatiza la importancia de entender la relación existente entre la biografía escolar y el desarrollo de la identidad docente.

Palabras clave: Trayectorias escolares, Formación docente, Biografía escolar, investigación cualitativa, construcción de la identidad

Abstract: This qualitative study explores the school trajectories of students enrolled in Primary education teacher degree and Early school education teacher degree, specifically focusing on those in their second year at the University of Valencia and Florida Universitaria. The objective was to understand the personal narratives and perceptions regarding their educational paths in the past. Methodologically, the research employed a qualitative approach, emphasizing the significance of individual experiences rather than seeking representativeness in the results. The findings reveal the students' educational paths, influenced by experiences, circumstances, and decisions throughout their schooling. Notably, most participants completed high school, with only a minority pursuing vocational training before entering higher education. The study also highlights a low level of expressive identification with school during secondary education, contrasting with a higher identification during primary education and vocational training, where students found the content more practical and engaging. Furthermore, the research suggests that academic performance variations are often linked to transitions between educational stages, particularly due to differing levels of demand and motivation. In conclusion, the study emphasizes the importance of understanding the relationship between educational biography and the development of teaching identity.

Keywords: School Trajectories, Teacher Training, Educational Biography, Qualitative Research, Identity Construction.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de futuros docentes en educación infantil y primaria constituye un proceso muy complejo que se va construyendo sobre múltiples experiencias vitales y aprendizajes a lo largo de su trayectoria académica y formativa en general. Estas experiencias y aprendizajes interaccionan y se nutren entre sí desde la propia subjetividad y la capacidad de agencia de los individuos dando contenido a sus biografías escolares.

Mediante un análisis de contenido de discursos de alumnado de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria, y teniendo en cuenta que se trata de un estudio exploratorio, se ha puesto el foco en los siguientes objetivos: (i) Reconstruir las trayectorias escolares de alumnado de magisterio. (ii) Identificar y explicar las principales variaciones en el rendimiento académico de alumnado de magisterio a lo largo de su trayectoria académica previa al acceso a su formación de Grado y desde su propia percepción. (iii) Analizar el grado de identificación expresiva e instrumental del alumnado de magisterio con la escuela y su relación con el saber a lo largo de la trayectoria académica previa a su paso por estudios de Grado, atendiendo a experiencias específicas de su biografía escolar y desde su propia percepción subjetiva.

Estos objetivos son relevantes por diversos motivos. En primer lugar, porque ayudan a entender qué relación tienen los futuros docentes –en este caso, como se verá, centrando la atención en sus primeros años de formación– con la educación, con la escuela y con el saber. En segundo lugar, abordar las biografías escolares ayuda a comprender mejor la construcción de la identidad docente y de lo que para futuros docentes significa esta profesión, lo cual tendrá repercusiones en su motivación, en sus prácticas pedagógicas y en su relación con la comunidad educativa en general. En tercer lugar, un estudio de estas características contribuye a entender qué perfil de personas accede a estudios de magisterio y qué aspectos deberían tenerse en cuenta para adaptar los planes formativos de Grado a las necesidades que puedan plantear estos perfiles. El conjunto de experiencias escolares que nutren su biografía escolar influye en su rendimiento académico a lo largo de su paso por los estudios de magisterio. La influencia, además, trasciende el plano académico y puede influir en su formación como

profesionales y en la manera en la que perciben y abordan lo que significa el ámbito de la docencia y la enseñanza. Por último, reconstruir las trayectorias escolares a partir de la percepción de futuros docentes ayuda a recopilar elementos que motiven un ejercicio reflexivo en torno a la calidad y la eficacia del sistema educativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Trayectorias y transiciones escolares. Concepto y complejidad analítica

La reconstrucción y comprensión de las trayectorias escolares, que pueden haberse caracterizado por momentos más cercanos al éxito o al fracaso escolar —en términos amplios, más allá de la obtención o no del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Soler Penadés, 2016)— ayuda a entender los factores subyacentes, los motivos que han podido impulsar a un individuo a iniciarse en la carrera docente. Las situaciones vividas, las decisiones tomadas y cómo estas se recuerdan y se narran moldean los perfiles de futuros maestros y maestras (Peterini Marquezan, 2021; Sukhenko, 2021; Panes Chavarría y Lazzaro-Salazar, 2018; Branda y Porta Vázquez, 2012).

Reconstruir trayectorias escolares constituye un ejercicio complejo, puesto que su análisis incluye el abordaje de todo un conjunto secuenciado de experiencias, decisiones, circunstancias y aprendizajes que un individuo acumula a lo largo de su recorrido por el sistema escolar en su conjunto (Santos Diniz, 2009; Cardenal, 2006). Esto incluye atender a los itinerarios diferenciados que puede haber seguido cada individuo, a los posibles cambios en el rendimiento académico que haya presentado en cada etapa y a un amplio espectro de factores de muy diversa índole (individuales, familiares, escolares, socioeconómicos, políticos...). El análisis de las trayectorias conlleva atender a cómo las experiencias escolares, las decisiones y los factores que las limitan y orientan, influyen en todo el proceso de desarrollo académico, social y personal. Implica, por tanto, entender cómo el alumnado va atravesando etapas escolares, desde su entrada en el sistema educativo (en educación primaria o antes, en educación infantil) hasta su salida (en estudios secundarios o terciarios, finalizados o no), contemplando la posibilidad de interrupciones y reenganche escolar en todo el proceso (por motivos laborales, por ejemplo, o por cambios en las prioridades personales y profesionales). Las

trayectorias escolares tienen una naturaleza dinámica y cambiante, especialmente si se toma una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las trayectorias escolares conllevan pasar por transiciones escolares, que suelen constituir momentos críticos dentro de las trayectorias escolares y pueden ser motivo de cambios significativos en el rendimiento académico del alumnado (Waters, Lester & Cross, 2014; Santos Diniz, 2009; Gimeno Sacristán, 1996). El paso de educación primaria a educación secundaria en España a menudo implica un cambio de centro escolar, lo que añade mayores dificultades a una adecuada adaptación del individuo a la nueva realidad. Cada etapa conlleva un determinado entorno, unas expectativas académicas y sociales, lo que implica desafíos adicionales que pueden generar un mayor estrés, de ahí la necesidad de cuidar las transiciones escolares y sus posibles consecuencias sobre el progreso del alumnado y su rendimiento académico.

Son muchos los factores que inciden sobre las trayectorias escolares y sobre los efectos que pueden tener las transiciones de unas etapas a otras, así como de unos cursos a otros. Estos factores no deberían confundirse con el perfil de las personas que las protagonizan. El sexo, la etnia o la clase social de los individuos ayudan a describir qué perfiles suelen ser más comunes cuando hay un rendimiento académico alto o bajo a lo largo de las trayectorias escolares, pero no explican los motivos que subyacen a estas situaciones. El hecho de que el fracaso escolar sea un fenómeno claramente masculinizado en España no significa que ser varón constituya una causa de fracaso escolar. Para entender esta masculinización habría que explorar en los aspectos y circunstancias que, por motivos de muy diversa índole, afectan más a los hombres explicando su tendencia a tener más probabilidades de mostrar un rendimiento escolar más bajo que el de las mujeres (lo que les puede llevar más fácilmente a repetir curso o a no titular, por ejemplo). Muchos de estos aspectos o circunstancias no están bajo el control del individuo mismo: la tenencia de dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia...), una situación de crisis económica, el paso por una escuela incapaz de gestionar la diversidad que tiene en sus aulas, unos contenidos curriculares poco relacionados con la realidad del estudiantado, una falta de apoyo familiar en materia de estudios... Todas estas circunstancias pueden combinarse entre sí afectando a las

experiencias y los resultados académicos. Pinem (2023) asocia este entrecruzamiento de variables al concepto de interseccionalidad y a la necesidad de disponer de políticas inclusivas que hagan frente a las desigualdades sistémicas que derivan de relaciones de discriminación y privilegio.

2.2. El rendimiento académico y la relación con la escuela y con el saber

Cuando se habla de experiencias escolares deben incluirse necesariamente diversos aspectos reunidos en la biografía escolar como son la relación y el grado de afección que se ha tenido con la escuela en tanto que institución académica y agente social, con el profesorado y con el saber —la cultura escolar—. Todo ello a lo largo de las diferentes etapas escolares.

Para entender la conexión existente entre el rendimiento académico y la relación que se tiene con la escuela y con el saber (Charlot, 2007), es necesario entender que la relación que el individuo mantiene con la escuela y con el saber es dinámica y cambiante a lo largo de la trayectoria escolar y remite al grado de identificación expresiva e instrumental que se tiene con la institución escolar, con la cultura escolar que esta ofrece y con lo que para el individuo representa (Fernández Enguita, 1989). Todo ello influirá necesariamente en el rendimiento académico del alumno o alumna en cuestión.

La identificación instrumental con la escuela hace referencia al grado en el que el alumnado ve utilidad a su paso por la escuela a la hora de mejorar sus perspectivas de futuro, aumentar sus oportunidades laborales y socioeconómicas y asegurar con ello un ascenso en materia de estatus, es decir, de posiciones en el sistema de estratificación social. Creer o no creer en la promesa de movilidad social que ofrece la escuela —y en el profesorado como agente que, aun no siendo el único, difunde dicha promesa— influye en el rendimiento académico que se tenga en ella. Así pues, se dice que un alumno o alumna con un alto grado de identificación instrumental con la escuela ve la escuela como instrumento de movilidad social ascendente (el éxito escolar es visto como un resultado que se materializará en beneficios directos y concretos para su futuro) lo que le llevará a mostrar un mayor compromiso y a esforzarse más desde el punto de vista académico para cumplir con los objetivos que la escuela le va proponiendo a cada curso y a cada etapa. Por tanto, una fuerte identificación instrumental no necesariamente

implica un interés intrínseco en el aprendizaje, aunque tampoco lo excluye, y sí supone una privación extrínseca, centrada en la recompensa futura —mejores oportunidades laborales— que se asocia al hecho de mantener un rendimiento académico suficiente como para lograr los objetivos. Siguiendo estudios como el de Voelkl (2012) o el de Rodríguez Castro *et al.* (2010), el papel del profesorado es fundamental en lo referente a adecuar el currículum establecido en el plan de estudios a las aspiraciones profesionales que pueda mostrar el alumnado. En la medida en que consigue alinear ambos elementos y sea percibido de ese modo por parte del estudiantado, habrá más posibilidades de que este último adquiera un alto grado de identificación instrumental con la escuela.

En lo referente a la identificación expresiva, esta, remite al grado de compromiso y afinidad (emocional, afectiva) que el individuo tiene con respecto a la escuela, a la comunidad escolar en general y muy especialmente a la cultura escolar (Basogain-Urrutia, 2021), incluyendo el conocimiento y los contenidos curriculares que ofrece la escuela. Esto incluye la percepción que se tiene y el interés por las actividades escolares, así como por la relación con el saber (y lo que entienden por el acto de estudiar y su relación con el aprendizaje en la escuela), más allá de su utilidad práctica (Voelkl, 2012). Un individuo con un alto grado de identificación expresiva con la escuela suele mostrar un fuerte interés por aprender la cultura que le ofrece esta institución, por superar sus desafíos, valorando el conocimiento por su capacidad para enriquecer sus vidas y su comprensión del mundo. Aunque una fuerte identificación expresiva no siempre se corresponde con un alto rendimiento académico, aumenta las probabilidades de que este se produzca, en la medida en que la motivación intrínseca basada en la afección escolar, en el placer por el aprendizaje, en el valor del conocimiento por sí mismo y en la satisfacción en el proceso educativo suele conducir al individuo a un mayor compromiso con la escuela y con sus implicaciones, lo que atrae a situaciones de éxito escolar. Ambos tipos de identificación no son excluyentes entre sí, sino que pueden coexistir y combinarse para formar la tipología de alumnado que puede verse en la Figura 1.

Como puede verse, la tipología resultante incluye: 1) El fenómeno de la adhesión, propio de alumnado proescuela, que muestra un compromiso con la escuela, con la

comunidad escolar y su cultura (derivado de una fuerte identificación expresiva con la institución), al tiempo que su fuerte identificación instrumental denota un convencimiento acerca del hecho de que los estudios, alineados con sus aspiraciones profesionales, le permitirán ascender en la escala social. 2) El fenómeno de la resistencia, caracterizado por una débil identificación tanto expresiva como instrumental hacia la escuela y lo que esta ofrece. Es propio del alumnado con actitudes antiescuela, que carece de interés por la cultura escolar y tampoco cree en las promesas de movilidad social ascendente, por lo que sostienen que ni los estudios ni la obtención de credenciales les resultarán útiles para alcanzar mejores posiciones sociales. 3) El fenómeno de la acomodación, propio de alumnado que, aborreciendo los contenidos curriculares por los que no siente ningún interés, cree en la promesa de movilidad social ascendente que le ofrece la escuela para poder alcanzar un futuro mejor y un mayor estatus socioeconómico, lo que se materializa en una débil identificación expresiva combinada con una fuerte identificación instrumental. 4) El fenómeno de la disociación, que implica una fuerte identificación expresiva al tiempo que una débil identificación instrumental y es propio, por tanto, de alumnado que, aun valorando y sintiendo afinidad por la escuela y la cultura que esta le ofrece, no cree en la promesa de movilidad social ascendente que esta promete.

Figura 1. Tipología de alumnado

Fuerte identificación INSTRUMENTAL con la escuela (+)			
Débil identificación EXPRESIVA con la escuela (-)	ACOMODACIÓN	ADHESIÓN Sujetos proescuela	Fuerte identificación
	RESISTENCIA Sujetos antiescuela	DISOCIACIÓN	EXPRESIVA con la escuela (+)
Débil identificación INSTRUMENTAL con la escuela (-)			

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández Enguita (1989) y Soler Penadés (2016)

Esta tipología permite ubicar determinadas actitudes que se proyectan hacia la escuela, su utilidad y la cultura que esta ofrece, sabiendo que un mismo alumno o alumna puede encontrarse de manera simultánea en más de un tipo. De esta manera, resulta plausible pensar que pueda haber alumnado que sienta, por ejemplo, una identificación expresiva fuerte cuando se trata del área de matemáticas, pero no cuando se le ofrecen contenidos curriculares relacionados con el ámbito lingüístico (o viceversa). Del mismo modo, existe alumnado que encuentra útiles para su futuro unas determinadas materias por encima de otras, bien porque observa en ellas mayor utilidad práctica y conexión con cuestiones afines a sus intereses, bien porque ya tiene claras sus metas profesionales y percibe que ciertos conocimientos nutren mejor que otros los ámbitos que necesitará para su futuro profesional.

3. METODOLOGÍA

3.1. Procedimiento

Esta investigación se basa en una encuesta de carácter cualitativo que incluye la realización de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas dirigido a estudiantes de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria matriculados en la Universidad de Valencia y en Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia. La encuesta incluyó el diseño de un cuestionario cuyo propósito fue obtener información acerca de las trayectorias y experiencias escolares de futuros maestros y maestras a partir de su propio análisis retrospectivo y su (auto)percepción. Las preguntas que integraron el cuestionario pasaron una prueba piloto previa escogiendo una pequeña muestra entre el alumnado de primer curso de los Grados mencionados. Esto permitió perfilar la cantidad de las preguntas —de manera que abarcaran todos los aspectos que resultaran relevantes— y la manera de formularlas antes de ser utilizadas en el estudio principal.

Una vez finalizada la fase de testeo, la versión definitiva del cuestionario se compartió de manera online, a través de la herramienta Microsoft Forms. Formuladas de manera sencilla y directamente relacionadas con el objeto de estudio, las preguntas indagaban acerca de la trayectoria escolar del alumnado participante, desde su entrada en el sistema educativo (a través de educación infantil o primaria), hasta su llegada a estudios

de magisterio. Se trataba de dar cuenta de la evolución que, según su percepción, había tenido su visión de la escuela, de la cultura escolar que esta les había ofrecido a través de sus distintas etapas y de su relación con el saber y con el profesorado.

El alumnado participante se encontraba en su correspondiente aula en el momento de la realización del cuestionario. Previo al envío del enlace al cuestionario, se les informó acerca de las características y propósitos del estudio, la confidencialidad de sus respuestas y sus derechos como participantes. La propia herramienta utilizada generó un código específico para cada una de las personas participantes, lo que fue utilizado a fin de salvaguardar su anonimato.

Las respuestas obtenidas permitieron reconstruir las biografías escolares del alumnado encuestado a partir de su propia percepción y sus narrativas personales. Estas narrativas se reconstruyen a partir del recuerdo de las experiencias escolares vividas y del significado que la propia subjetividad y capacidad de interpretación atribuye a dichas experiencias, a los eventos, emociones, logros y fracasos que objetivamente se han dado a lo largo de su trayectoria, así como a sus causas subyacentes (Agapova, 2007; Alheit & Dausien, 2007).

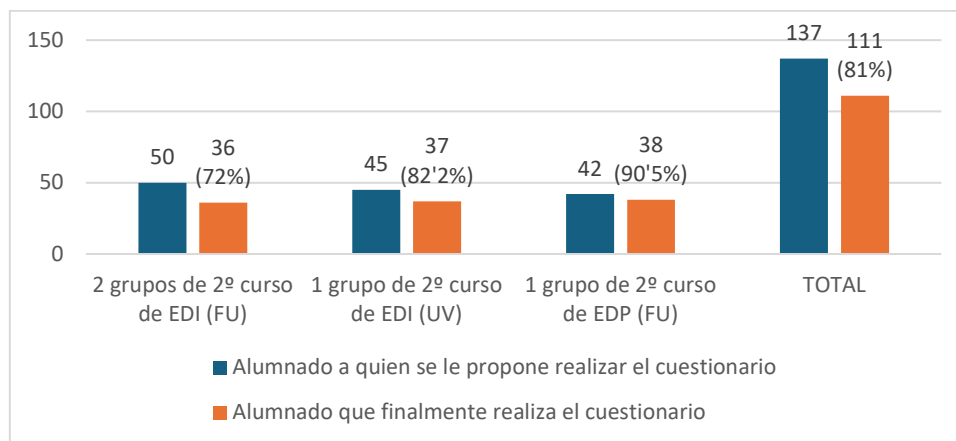
3.2. Muestra

Dado que se trata de un estudio exploratorio de carácter cualitativo, el tamaño de la muestra no busca ser representativa, sino generar discursos y narrativas que resulten significativas para el objeto de estudio. Teniendo en cuenta esto, la muestra se compone de un total de 111 estudiantes de segundo curso de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria matriculados en la Universidad de Valencia y en Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia ubicado en Catarroja (Valencia) y que al mismo tiempo forma parte de la cooperativa valenciana *Florida Centre de Formació*.

En concreto, la muestra proviene de cuatro grupos de segundo curso. Como puede verse en la Figura 1, de los 111 estudiantes, 73 están matriculados en el Grado en Educación Infantil (37 en la Universitat de València y 36 en Florida Universitaria) y 38 están matriculados en el Grado en Educación Primaria (en este último caso, sólo en Florida Universitaria). Del total de 137 alumnos y alumnas a los cuales se les propuso

participar en la investigación, 111 fueron los que accedieron respondiendo a las preguntas, lo que representa el 81% del total mencionado.

Figura 1. Muestra de alumnado seleccionada según titulación y centro



Fuente: elaboración propia

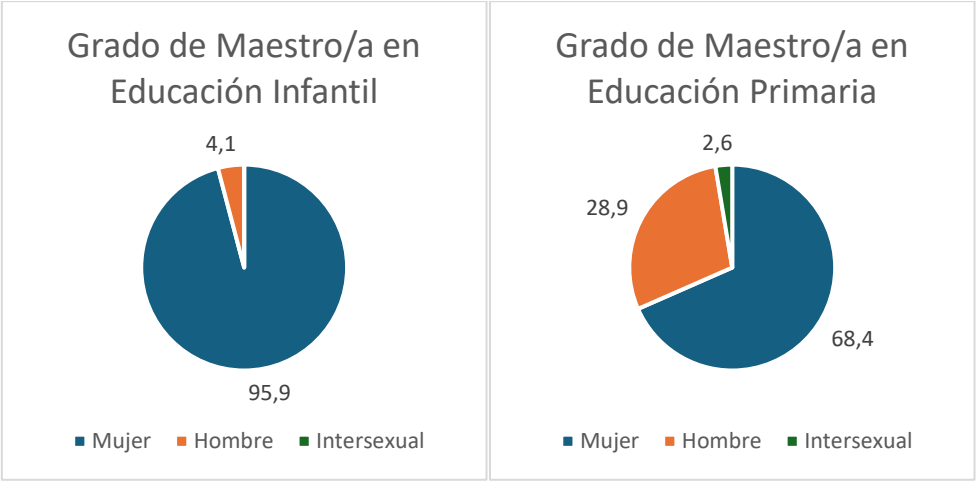
Se escogió alumnado de segundo curso para disponer de una muestra que, no estando todavía en los últimos estadios de su formación de Grado, estuviese lo suficientemente convencida de labrarse un futuro profesional dedicado a la docencia (de lo cual se toma como indicativo el hecho de no haber abandonado los estudios durante el primer año), además de disponer de suficiente madurez personal como para reflexionar acerca de su trayectoria académica previa al paso por los estudios de magisterio.

Buena parte del alumnado participante tiene de 18 a 20 años de edad (51'4%) o de 21 a 25 años (46'8%). Sólo el 1'8% tiene edades comprendidas entre los 26 y los 30 años. El 92'8% de la totalidad de participantes procede de la provincia de Valencia. El resto procede de alrededores (Alicante e Islas Baleares, en un 6'3%) o de fuera de España (Italia, en un 0'9%). La Figura 2 muestra la distribución de la muestra por titulación y sexo.

Tal como se puede observar, la muestra está feminizada, especialmente en el Grado en Educación Infantil, representando el 86'5% del total. Al mismo tiempo, la muestra es menor en el caso del Grado en Educación Primaria (34'2% frente al 65'8% que representa

el alumnado del Grado en Educación Infantil), puesto que el estudio solamente se realizó en un grupo.

Figura 2. Muestra seleccionada por sexo y titulación



Adjunto a Figura 2	Mujer	Hombre	Intersexual	TOTAL según titulación
Grado en Educación Infantil	70	3	0	73 (65'8%)
Grado en Educación Primaria	26	11	1	38 (34'2%)
TOTAL según sexo	96 (86'5%)	14 (12'6%)	1 (0'9%)	111 (100%)

Fuente: elaboración propia

3.3. Análisis de datos

El análisis se ha realizado principalmente mediante la herramienta Microsoft Excel y se ha basado en la técnica del análisis de contenido. En ella se ha procedido, en primer lugar, a agrupar las respuestas obtenidas en unidades de significado. Esta categorización ha permitido, a su vez, la agrupación temática. En ese sentido, las unidades de significado identificadas se han agrupado por áreas temáticas que ayudan a ordenar y clasificar las experiencias escolares de las personas participantes. Con todo, el ejercicio de interpretación de las respuestas ha permitido la identificación y análisis de posibles patrones y temas abordados. Como estudio cualitativo, se ha priorizado la significatividad de los resultados antes que su representatividad estadística. No se

pretende, por tanto, que los resultados sean extrapolables al conjunto de alumnado de magisterio de la provincia de Valencia. Para el análisis se ha tenido en cuenta que las respuestas son fruto de la percepción subjetiva del alumnado encuestado. El análisis de las subjetividades añade mayor complejidad al proceso, puesto que estas pueden estar influenciadas por las circunstancias de los informantes, sus valores y sus emociones. Este punto, sin embargo, es característico de los métodos narrativos y biográficos. No obstante, aunque las narraciones biográficas que se deriven de las respuestas no sean del todo fieles a la realidad de lo vivido, resultan significativas, en la medida en que explican una determinada visión de la profesión docente y de sus implicaciones.

4. RESULTADOS

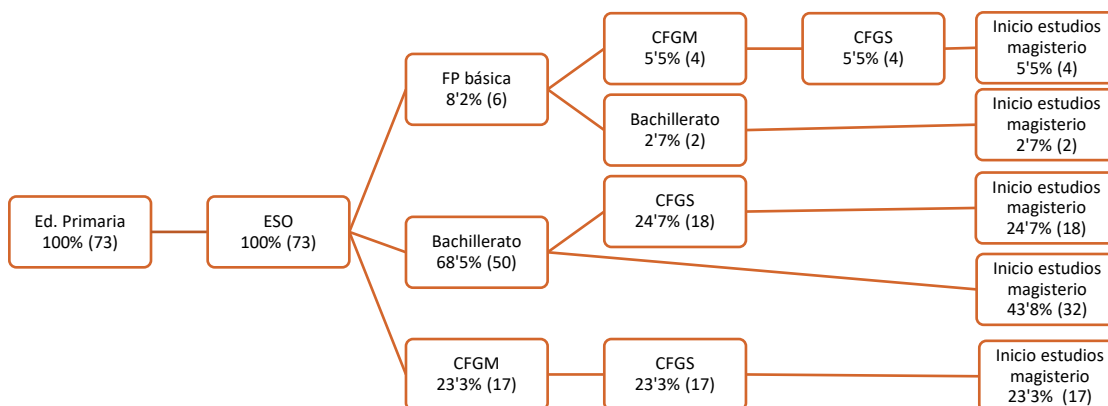
4.1. Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnado de magisterio y la evolución de su rendimiento escolar

4.1.1. Trayectorias escolares

Las Figuras 3 y 4 muestran las trayectorias escolares que el alumnado de segundo curso del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria han seguido a lo largo de su vida escolar previa al acceso a los estudios de magisterio.

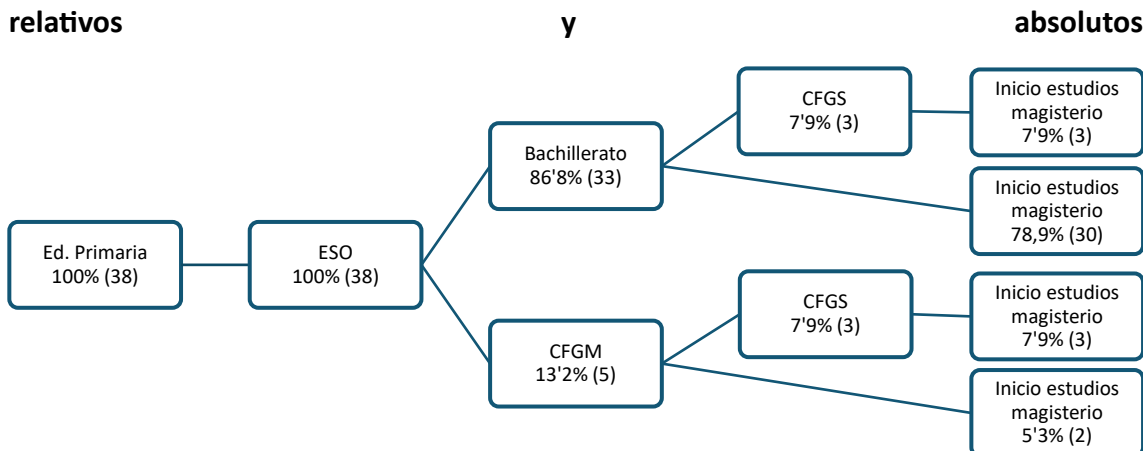
Como puede verse, un 71'2% del alumnado encuestado del Grado en Educación Infantil pasó por estudios de bachillerato. Esta cifra contrasta con la correspondiente con el alumnado que llevó a cabo un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) –el 23'3% lo realizó directamente y el 5'5% pasó primero por una FP básica–, para seguir más adelante con un CFGS.

Figura 3. Trayectorias escolares del alumnado de segundo curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil de Florida Universitaria y la Universidad de Valencia. Curso 2023-24. Datos relativos y absolutos



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Trayectorias escolares del alumnado de segundo curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de Florida Universitaria. Curso 2023-24. Datos relativos y absolutos



Fuente: elaboración propia

En el caso del alumnado del Grado en Educación Primaria, los itinerarios son menos diversos, en parte porque la muestra es notablemente menor. Teniendo esto en cuenta, el 86'8% pasó por estudios de bachillerato frente al 13'2% que optó por un CFGM.

4.1.2. Variación del rendimiento académico a lo largo de la trayectoria escolar

A continuación, se centra la atención en las posibles variaciones que, según la percepción del alumnado encuestado, ha podido experimentar el rendimiento académico a lo largo de las diferentes etapas por las que se ha pasado antes de iniciar los estudios de magisterio, con especial énfasis en las transiciones escolares (de una etapa a la siguiente o de un curso escolar a otro). Los puntos de inflexión detectados por el alumnado encuestado han sido los que se recogen en las Figuras 5 y 6, concretamente los cambios de ciclos y etapas.

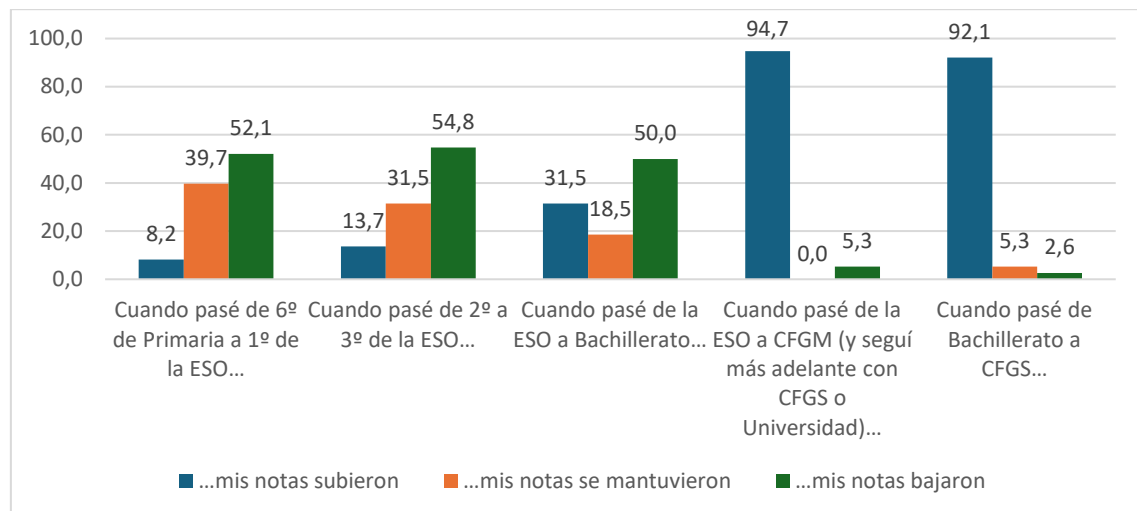
Tanto en el caso del Grado en Educación Infantil como en el del Grado en Educación Primaria, se observa una tendencia a ver reducidas las notas académicas (aunque con excepciones) en el paso de 6º de Primaria a 1º de la ESO, de 2º a 3º de la ESO y de ESO a bachillerato. En el salto de la ESO a CFGM o de bachillerato a CFGS, sin embargo, el rendimiento académico parece verse afectado favorablemente por parte de la mayor parte de alumnado encuestado. Los motivos que, según las personas encuestadas, subyacen a dichas variaciones son muy diversos. Así pues, cuando se trata de un descenso en las notas, es común encontrar en los discursos referencias a un mayor nivel de exigencia entre la primera etapa y la siguiente, lo que incluye tanto el salto de primaria a ESO o de ESO a bachillerato como el salto de un curso al siguiente en el caso de 2º a 3º de la ESO o de 1º a 2º de bachillerato. La siguiente alumna encuestada alude al paso de educación primaria a ESO: “[Pasé a] suspender todas, porque en primaria están encima de ti, y en la ESO das un salto gigante y se piensan que ya somos grandes como en Bachiller” (C6). Al mismo tiempo, en algunos casos, se añade el problema de “[subir] de primaria [con una base] deficiente sobre todo en algunas asignaturas” (E62) o de que el paso de una etapa a otra supone “[pasar] de tener un profesor para todo a tener muchos profesores que no se focalizaban tanto en [el alumnado] y eso fue un gran cambio” (C25). Otro de los motivos subyacentes a un empeoramiento del rendimiento académico pasa no sólo por “el cambio del colegio al instituto” (C47), con todo lo que ello puede suponer desde un punto de vista simbólico, de cambio de entorno, de tipo de profesorado y de relaciones sociales, sino por el acceso a un sistema distinto más desmotivador que el anterior: “Yo creo que en parte se debe a [que la] ilusión que me

dieron en primaria [...] enseguida me [la] quitaron [en secundaria], como que me desmotivaron” (C48).

La mayor parte de motivos mencionados aluden, por tanto, a factores externos al propio alumnado, incluyendo no sólo los ya mencionados, sino también el paso por situaciones de acoso escolar, la actuación desmotivadora de cierta parte del profesorado –lo que está vinculado con la idea de un sistema desmotivador que no está preparado para gestionar la diversidad del aula– o a la preferencia por grupos de pares con el tiempo considerados como “mala influencia”: “yo nunca había suspendido una asignatura y en el primer trimestre suspendí 3, hubo mucho cambio del colegio al instituto ya que también cambiábamos de pueblo y ya no íbamos todos los compañeros juntos, conocíamos a más gente la cual puede ser que no fueran buenas influencias” (C83). Sólo una minoría de discursos alude a circunstancias o situaciones personales difíciles.

Figura 5. Variaciones en el rendimiento académico del alumnado encuestado a lo largo de las diferentes etapas previas al inicio de los estudios de magisterio. Curso 2023-24.

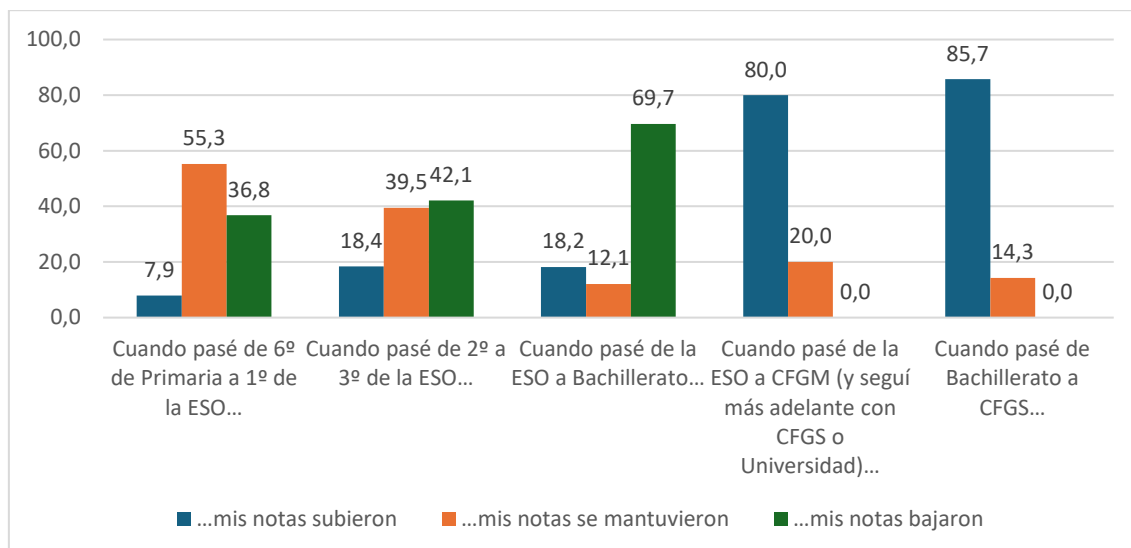
Datos relativos y absolutos



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Variaciones en el rendimiento académico del alumnado encuestado a lo largo de las diferentes etapas previas al inicio de los estudios de magisterio. Curso 2023-24.

Datos relativos y absolutos



Fuente: elaboración propia

Cuando en el salto de la primaria a la ESO o de ESO a bachillerato se habla de un aumento en el nivel de rendimiento académico, este hecho suele atribuirse a una mayor madurez, al paso por un “periodo de aceptación acerca de qué era lo que había que hacer” (C59) o a un mayor esfuerzo invertido: “En primaria bajaron porque me costaba mucho el estudio y en la ESO al ser más mayor entendí el propósito de estudiar y aunque me costara estudiar, con esfuerzo y constancia pude sacarlo adelante” (C53). Predominan, por tanto, motivos intrínsecos.

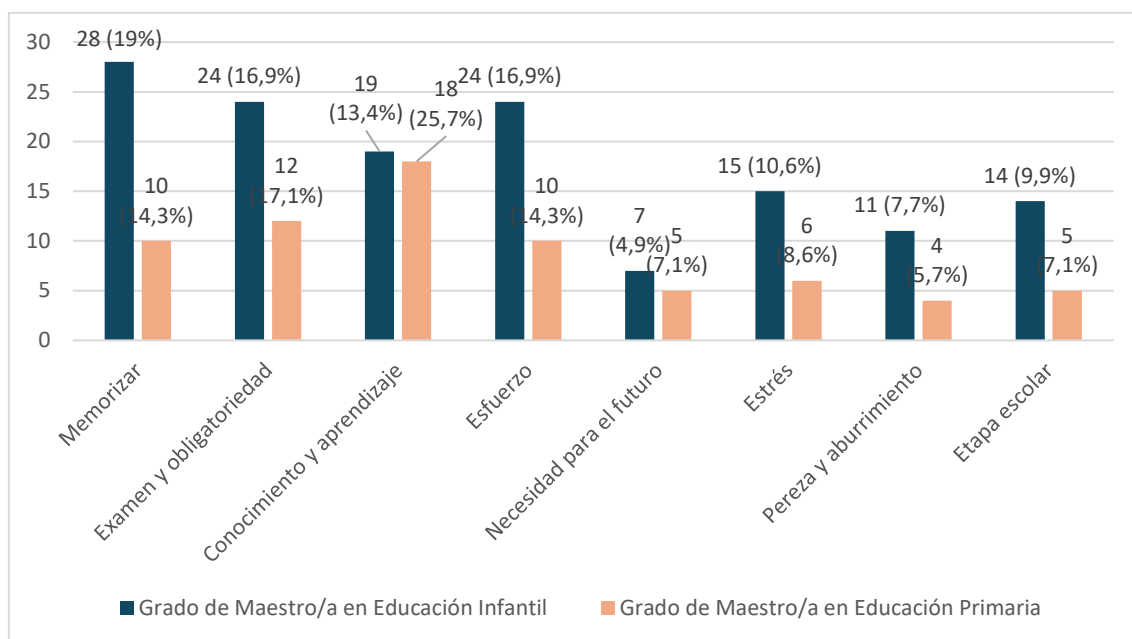
Los motivos por los cuales se sostiene haber mantenido el nivel de rendimiento académico de una etapa a la siguiente se refieren o bien a un nivel semejante de esfuerzo invertido en los estudios, o bien a que no hubo cambio de centro (por haber estudiado en un centro concertado o privado que incluyera tanto primaria como secundaria), a que dicho cambio no supuso un cambio en el grado de motivación o desmotivación que inspiraba el sistema educativo o simplemente a que hubo una adecuada adaptación entre etapas, en lo cual el entorno familiar pudo haber jugado un papel importante.

4.2. El alumnado de magisterio y su relación con el saber y con la escuela a lo largo de su trayectoria académica

4.2.1. Palabras asociadas con la noción de estudiar y su evolución a lo largo del tiempo

Tal como puede verse en la Figura 7, mientras el alumnado del Grado en Educación Infantil asocia la noción de "estudiar" principalmente a memorizar contenidos, a la realización de un examen (y la obligatoriedad de pasar por él) o a la necesidad de invertir un esfuerzo, en el Grado en Educación Primaria "estudiar" se asocia al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos, lo que no significa que no se asocie también a otros muchos aspectos como la realización de exámenes y la obligatoriedad de pasar por ellos o la memorización.

Figura 7. Palabras y aspectos asociados a la noción de estudiar según el alumnado encuestado. Curso 2023-24. Datos relativos y absolutos



Fuente: elaboración propia

Más minoritarias, pero no por ello menos importantes, son las que asocian estudiar con el estrés, como algo propio de la etapa escolar, con el aburrimiento que puede llegar a suscitar o, guste o no guste, como una necesidad para el futuro.

4.2.2. La identificación instrumental y expresiva del alumnado de magisterio con la escuela

Relacionado con el anterior punto, es importante detenerse en el grado de identificación instrumental y expresiva que se ha tenido de la escuela a lo largo de las diferentes etapas. Para su análisis, teniendo en cuenta el carácter exploratorio de este estudio y el tamaño de la muestra, no se ha distinguido entre titulaciones.

Centrando la atención en los discursos mayoritarios, en la etapa de Educación primaria puede verse una tendencia clara hacia la identificación instrumental hacia la escuela, esto es, hacia la consideración del estudio como útil para el futuro. Así lo apunta el 84'7% de las personas encuestadas. Al mismo tiempo, un 59'5% afirma haber mostrado en dicha etapa un grado alto de identificación expresiva con la escuela, en la medida en que sentían gusto por el estudio y sus implicaciones. En ESO la tendencia general apunta de nuevo hacia un grado de identificación instrumental hacia la escuela (76'6%), pero se reduce el porcentaje de alumnado que afirma haber tenido gusto por estudio en dicha etapa. Por su parte, el alumnado que sostiene haber sentido un escaso grado de identificación expresiva con la escuela en ESO aumenta considerablemente (de 25'2% a 52'3%, lo que supone 27'1 puntos más que en la etapa anterior).

La tendencia a favor de la identificación instrumental parece mantenerse a lo largo de las restantes etapas, para las cuales hay que tener en cuenta que el tamaño de la muestra se reduce, especialmente en los ciclos formativos. En el caso de bachillerato, el discurso mayoritario señala que vivió dicha etapa pensando que le resultaría útil para su futuro a pesar de sentir disgusto por los contenidos curriculares que se ofrecían.

En los ciclos formativos en general la tendencia se decanta de manera más contundente hacia un alto grado de identificación tanto instrumental como expresiva, según sostiene el alumnado que pasó por dichas etapas, lo que se explica por la alta aplicabilidad práctica que se les atribuye a unos estudios que les ofrecían conocimientos específicos directamente ligados con la profesión que querían ejercer en el futuro, lo que no parece reconocerse en el caso del alumnado que cursó bachillerato.

Figura 8. Relación entre la identificación instrumental (grado de utilidad atribuida a los estudios) y la identificación expresiva (grado de atractivo atribuido a los estudios) del alumnado encuestado a lo largo de su trayectoria académica previa al acceso a estudios de magisterio. Curso 2023-24. Datos relativos y absolutos

<i>En Educación Primaria...</i>				<i>En Educación Secundaria Obligatoria...</i>			
Estudiar era útil para mi futuro (+)				Estudiar era útil para mi futuro (+)			
Estudiar no me gustaba (-)	28 (25'2%)	66 (59'5%)	Estudiar me gustaba (+)	Estudiar no me gustaba (-)	58 (52'3%)	27 (24'3%)	Estudiar me gustaba (+)
	1 (0'9%)	16 (14'4%)			11 (9'9%)	15 (13'5%)	
Estudiar no iba a servirme para mi futuro (-)				Estudiar no iba a servirme para mi futuro (-)			
		TOTAL: 111 (100%)				TOTAL: 111 (100%)	
<i>En bachillerato...</i>				<i>En Ciclos Formativos de Grado Medio...</i>			
Estudiar era útil para mi futuro (+)				Estudiar era útil para mi futuro (+)			
Estudiar no me gustaba (-)	52 (61'2%)	17 (20'0%)	Estudiar me gustaba (+)	Estudiar no me gustaba (-)	2 (7'7%)	20 (76'9%)	Estudiar me gustaba (+)
	10 (11'8%)	6 (7'1%)			1 (3'8%)	3 (11'5%)	
Estudiar no iba a servirme para mi futuro (-)				Estudiar no iba a servirme para mi futuro (-)			
		TOTAL: 85 (100%)				TOTAL: 26 (100%)	
<i>En Ciclos Formativos de Grado Superior...</i>							
Estudiar era útil para mi futuro (+)				Estudiar era útil para mi futuro (+)			
Estudiar no me gustaba (-)	6 (13'3%)	36 (80'0%)	Estudiar me gustaba (+)	Estudiar no me gustaba (-)	0 (0'0%)	3 (6'7%)	Estudiar me gustaba (+)
	0 (0'0%)	3 (6'7%)					
Estudiar no iba a servirme para mi futuro (-)				Estudiar no iba a servirme para mi futuro (-)			
		TOTAL: 45 (100%)					

Fuente: elaboración propia

4.2.3. La visión hacia la escuela

Dado que la visión que se tiene de los estudios es dinámica y cambiante a lo largo del tiempo, a continuación, se abordan los motivos que se señalan como subyacentes a la mejora o empeoramiento de la visión que se ha tenido de los estudios.

Tanto en un Grado como en otro, una gran cantidad de respuestas apuntan a que la mejora de la visión que se tiene de la escuela viene suscitada en primer lugar por una mayor madurez personal y concienciación acerca de la necesidad de cumplir con los objetivos que propone la escuela si se quiere “conseguir un trabajo medianamente cualificado” (C4):

Cuando empecé a tomar conciencia de la importancia de estudiar fue en la ESO y lo hacía por terminarla en los menores años posibles y así no volver a pasar por allí. No me paraba a pensar en mi futuro. En el grado medio empecé a interesarme un poco más por el estudio[,] me interesaba lo que me contaban porque veía un futuro más próximo, al igual que en el grado superior (C6).

En segundo lugar, la mejor de la visión de la escuela parece deberse al hecho de considerar atractivos los conocimientos. En palabras de la siguiente alumna encuestada: “[he pasado] de algo que era por obligación a [...] a algo que me gusta [y que] en un futuro [quiero] dedicarme a ello” (C8). Este último punto sobre todo se observa en el alumnado que pasó de la ESO o del bachillerato a un Ciclo Formativo. Así, en una de las respuestas se apunta que a medida que avanzas en etapas escolares y llegas a estudios superiores, las cuestiones que se tratan en el aula “te preparan más para la vida” (C3).

A continuación, las respuestas se orientan hacia la mayor utilidad del conocimiento tratado en la etapa en cuestión con respecto a la anterior etapa, lo que va conectado directamente con el grado de atractivo que sustenta.

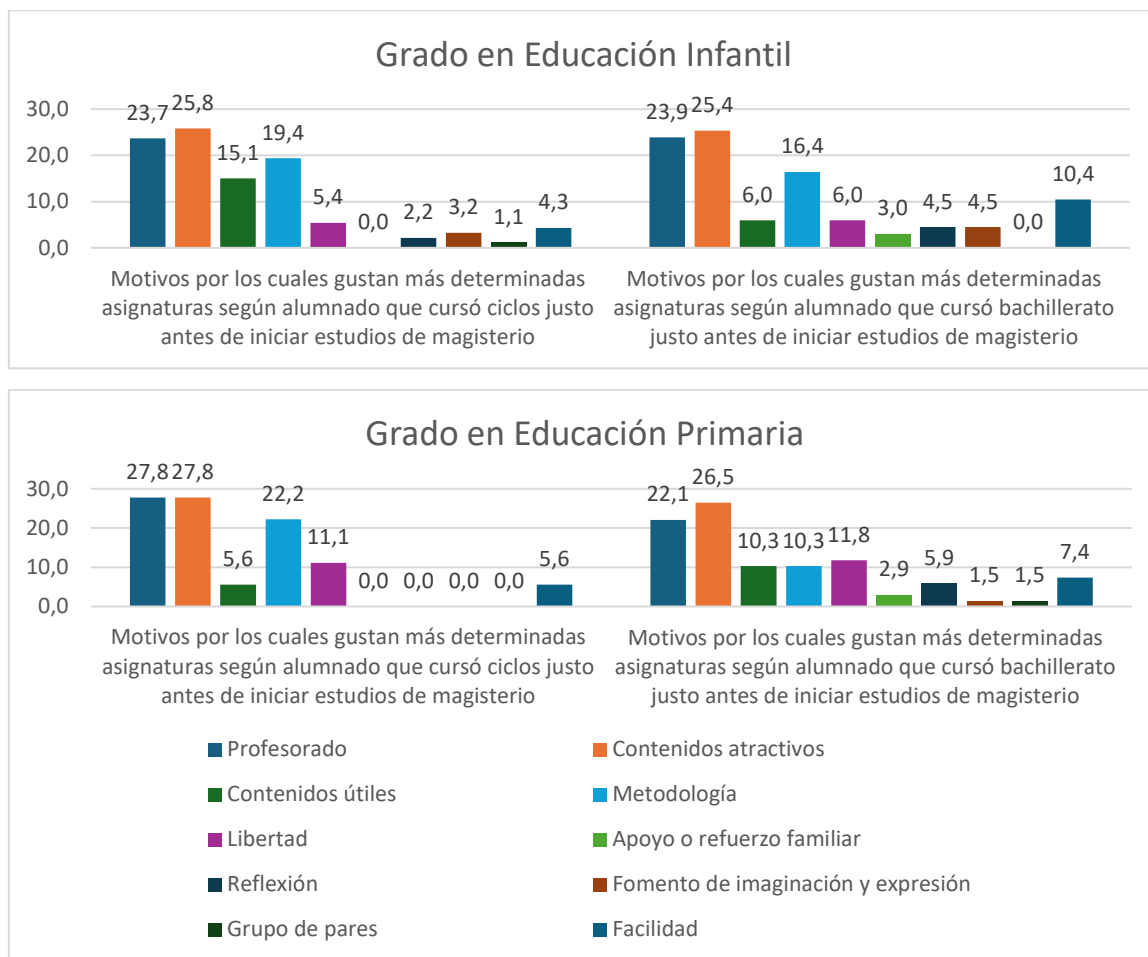
En cuanto a los motivos por los cuales empeora la visión que se tiene de la escuela, en ambos Grados se destacan aspectos como el hecho de encontrarse con conocimientos aburridos y estresantes, la aparente inutilidad de los mismos o la metodología y los mecanismos de evaluación utilizados. La siguiente encuestada lo expresa de la siguiente manera:

En primaria era muy feliz y me gustaba estudiar y ser la mejor de la clase [...]. En el instituto (ESO y Bachiller) esto cambió y estudiaba por y para mí, por lo que empecé a ver materias que no me interesaban y tampoco se hacía nada que me llamase la atención en clase [, por lo que] mi visión del estudio era más bien negativa (C26).

La respuesta referida a la falta propia de madurez personal puede verse especialmente cuando el alumnado encuestado se refiere a su paso de Primaria a ESO. Asimismo, también son significativas las alusiones a un tipo de profesorado que resulta desmotivador.

Para profundizar en los elementos que explicaban su visión de la escuela, se preguntó acerca de las dos asignaturas que más les resultaron atractivas a lo largo de su trayectoria académica y qué otras dos menos les gustaban. A efectos de este estudio, resulta poco relevante conocer exactamente las asignaturas mencionadas por parte del alumnado. Lo sustantivo era indagar en las causas, es decir, en los elementos diferenciadores de los cuales dependía que determinadas asignaturas gustasen más o todo lo contrario. La Figura 9 centra su atención en los aspectos que hicieron que determinadas asignaturas fueran valoradas muy positivamente por parte del alumnado encuestado.

Figura 9. Motivos por los cuales gustan más determinadas asignaturas a lo largo de la trayectoria académica previa a estudios de magisterio según tipo de alumnado y por titulaciones. Curso 2023-24. Datos relativos



Fuente: elaboración propia

Según los resultados obtenidos, uno de los motivos más señalados se refiere al interés que suscitaban los contenidos de las asignaturas en cuestión, y esto es así tanto para alumnado que cursó ciclos formativos antes de iniciar estudios de Grado como para el estudiantado que cursó bachillerato. Coincidiesen o no con los intereses personales del alumnado encuestado, estas o bien resultaban “entretenidas” (C37), o bien conseguían despertar la curiosidad (C59). Este punto va directamente ligado con otros muchos de los elementos mencionados en las respuestas: el papel del profesorado, la metodología utilizada, la utilidad y la facilidad de los contenidos curriculares abordados en el aula, el

fomento del pensamiento reflexivo (en materias como Filosofía o Psicología, por ejemplo), de la imaginación y de la expresión (asociada a asignaturas como Plástica, Música o Literatura), o la sensación de libertad que se experimentaba (propia de asignaturas como Educación Física). Una de las alumnas encuestadas lo expresaba de la siguiente manera:

[Las asignaturas de Primeros Auxilios y de Cultura Audiovisual que tuve en CFGS], las clases eran prácticas y dinámicas. Las docentes que impartían ambas asignaturas explicaban muy bien los contenidos, haciendo que todo el alumnado tuviéramos interés por [ellas]. Aprendí a realizar primeros auxilios, algo muy importante para el día a día, ya que nunca sabes si en algún momento debes de realizarlos para salvar a cualquier persona. En Cultura Audiovisual aprendí técnicas de fotografía y cortometraje, y muchas herramientas TIC, imprescindibles hoy en día (C38).

Otra de las alumnas abordaba los motivos por los cuales le gustaban asignaturas de bachillerato y ESO como eran Plástica y Latín:

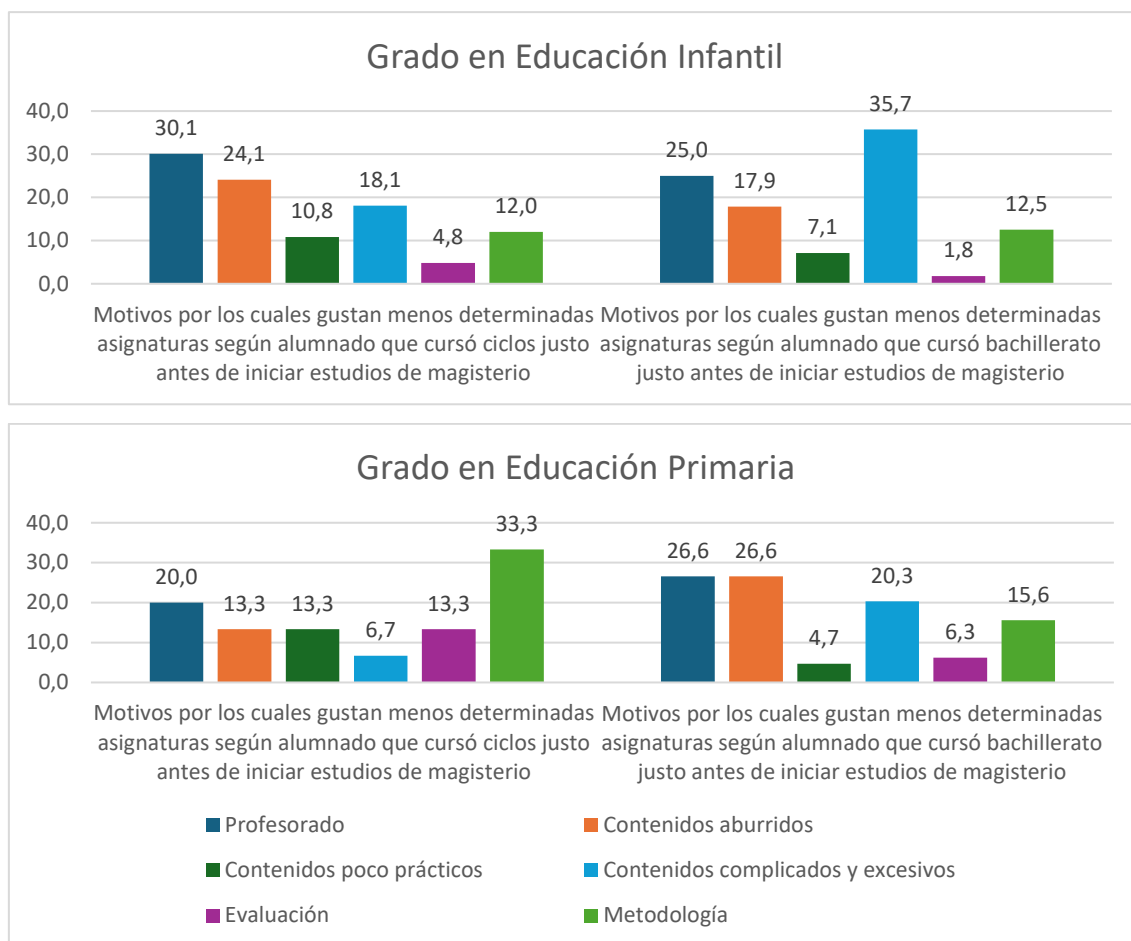
Plástica me encantaba porque era mi momento de relajación y tranquilidad (aparte de que se me daba bien dibujar y crear cosas) y Latín sobre todo por la profesora, su amor por las letras me lo transmitió al 100% y acabé enamorándome del latín y el griego que me daba ella (C73).

Paralelamente, algunas de las respuestas aludían al apoyo familiar recibido, especialmente en casos en los que la familia contribuyó a sentir gusto por una determinada materia (C103), o al grupo de pares, sobre todo en asignaturas más dinámicas y prácticas como Educación Física, en la medida en que les gustaba “hacer ejercicio [en compañía] de [sus] amigos/as” (C108).

En el caso de las asignaturas que menos gustaban de la trayectoria académica previa al paso por estudios de Grado, los motivos quedan recogidos en la Figura 10. En la medida en que muchas de las respuestas están ligadas entre sí, como ocurría en el punto anterior, no se observan diferencias significativas ni entre alumnado del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria ni entre alumnado que accede a estudios de Grado a través de bachillerato o ciclos formativos. De nuevo las respuestas mayoritarias

apuntan al profesorado, a su incompetencia (C15), a su poca empatía hacia las circunstancias del alumnado o a la proyección de bajas expectativas. En uno de los discursos se apunta: *“Las matemáticas no me gustaban porque tenía una profesora muy exigente a la que nadie preguntaba dudas por miedo a su reacción”* (C36), lo que va ligado a un aparente exceso de “autoritarismo” por parte de cierto tipo de profesorado y al rechazo que se siente ante la obligatoriedad y el esfuerzo poco recompensado de las tareas escolares (C3).

Figura 10. Motivos por los cuales gustan menos determinadas asignaturas a lo largo de la trayectoria académica previa a estudios de magisterio según tipo de alumnado y por titulaciones. Curso 2023-24. Datos relativos



Fuente: elaboración propia

En la misma línea, otra persona encuestada, refiriéndose a asignaturas como Historia, Física y Química, afirma:

[En ellas] la manera de dar clase era muy teórica y recta, las profesoras se sentaban en la silla y no paraban de hablar en todas las horas que teníamos. No te ayudaban cuando tenías preguntas y tampoco hacían que fuera interesante para el alumnado (C37).

En otro de los discursos se alude a la frustración de sentir que el profesorado no atiende las necesidades y dificultades de su alumnado, sino al contrario: “los profesores solo nos hacían copiar la teoría y hacer las actividades sin explicarlo de manera clara y cuando se les preguntaba si podían volverlo a explicar [...] siempre decían que no” (C63), “era como si los que no comprendíamos fuésemos causas perdidas” (C43).

La figura del profesorado como agente desmotivador aparece muy ligada a la metodología utilizada en el aula, al tipo de contenidos curriculares abordados, que son señalados como aburridos, carentes de interés y de utilidad, poco prácticos y excesivamente complicados, adjetivos que necesariamente parecen alimentarse y reproducirse mutuamente, y a los mecanismos de evaluación utilizados, que, siendo en su mayoría memorísticos, son tildados de injustos, poco coherentes y con criterios arbitrarios. La siguiente alumna señala que uno de los motivos por los cuales no le gustaba la Historia era precisamente “tener que memorizar sin encontrarle el sentido a lo que estaba haciendo en cada momento” (C106). En los discursos es muy recurrente aludir a pruebas o exámenes que requerían memorizar contenidos, aunque ello no implicase entenderlos y aprenderlos, lo que llevaba a romper el vínculo que debería tener el hecho de aprobar, esto es, superar los objetivos curriculares, con el aprendizaje. Este tipo de discursos se complementa con el que alude a la arbitrariedad de los mecanismos de evaluación, arbitrariedad que se acompaña de no tener “en cuenta las capacidades de la gente[, de evaluar] a todos con los mismos requisitos [y de caer en] favoritismos a la hora de poner notas” (C27).

5. CONCLUSIONES

El estudio aquí presentado ha indagado en las trayectorias académicas de alumnado de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria ofrecidos en la Universidad de Valencia y en Florida Universitaria. Esta exploración de carácter cualitativo no ha buscado la representatividad de los resultados, sino la significatividad de los mismos, y se ha llevado a cabo partiendo de la percepción y narrativas personales de alumnado de segundo curso.

En relación con la reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnado de magisterio, se ha puesto de manifiesto la complejidad y dinamismo que las caracteriza, en la medida en que quedan atravesadas por experiencias, circunstancias y decisiones clave que han influido en los itinerarios. Gran parte de la muestra seleccionada pasó por estudios de bachillerato y solamente una minoría cursó algún ciclo formativo antes de acceder a estudios de Grado, no habiendo diferencias significativas entre titulaciones. En lo referente a las variaciones en el rendimiento académico encontradas, los puntos de inflexión que parecen haber provocado un descenso del mismo se ubican mayoritariamente en los cambios de ciclo y etapa, especialmente por una diferencia sustantiva en los niveles de exigencia, el cambio de centro (del colegio al instituto) y al hecho de ingresar en un sistema escolar que es percibido claramente como más desmotivador. Este descenso del rendimiento académico contrasta con un aumento que parece asociarse a la entrada en ciclos formativos, lo que se explica, por un lado, con la mayor madurez y concienciación del individuo (especialmente en el Grado Superior), y por otro, por la percepción que existe de entrar en un sistema que para el alumnado resulta más motivador.

Por último, en cuanto al grado de identificación expresiva e instrumental con la escuela, la mayor parte de los futuros maestros y maestras que conforman la muestra afirman haber mantenido a lo largo del tiempo una visión de las diferentes etapas previas a su paso por estudios de magisterio como herramientas de movilidad social ascendente, lo que implica un fuerte grado de identificación instrumental con la escuela. Sin embargo, el atractivo que los contenidos curriculares pudieran suscitar es variante a lo largo de las diferentes etapas. Según los resultados obtenidos, su grado de identificación expresiva con la escuela tiende a ser bajo durante la ESO y el bachillerato —en la medida en que los contenidos que se ofrecían en estas etapas no eran percibidos como prácticos ni coincidían con sus intereses— y alto en el caso de primaria y ciclos formativos —principalmente por coincidir en estas etapas con una metodología docente, unos profesionales y un sistema en general más motivador, además de percibir mayor practicidad, utilidad y aplicabilidad en los contenidos curriculares—.

Para ulteriores estudios, se sugiere ampliar la muestra y optar por una metodología mixta, combinando la realización de una encuesta de carácter cuantitativo con grupos focales y entrevistas en profundidad con alumnado, de modo que se obtenga mayor riqueza al tiempo que representatividad en los resultados. Asimismo, esto permitiría profundizar en la relación existente entre la biografía escolar y la construcción de la identidad docente.

6. REFERENCIAS

- Agapova, O. (2007). El aprendizaje biográfico en la educación de adultos. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 68, 47-62.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2007). *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Basogain-Urrutia, J. X. (2021). La cultura escolar: concepto clave para entender la implicación escolar. *Revista Docentes 2.0*, 10(2), 13-20. DOI:10.37843/rted.v10i2.218
- Branda, S. A. y Porta Vázquez, L. (2012). Maestros que marcan: biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243.
- Cardenal, M. E. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. CIS, Colección "Monografías", 230. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Fernández Enguita, M. (1989). El rechazo escolar. ¿Alternativa o trampa escolar? En F. Ortega, E. González García, A. Guerrero (Comp.), *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Panes Chavarría, R. y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, 54, 9-34. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>.
- Peterini Marquezan, L. I. (2021). Revisitando as trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e (res)significações. *Educação por escrito, Porto Alegre*, 12(1), 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.34040>
- Pinem, M. L. (2023). Applying an Intersectionality Approach to Multiple Dimensions of Social Life. *Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora (JISH)*, 12(2), 228-235. DOI: <http://doi.org/10.23887/jish.v12i2.59906>
- Rodríguez Castro, Y., Lameiras Fernández, M., Magalhães, M. J., Carrera Fernández, M. V. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 75-82.

- Santos Diniz, A. V. (2009). *Entre educación, formación y trabajo. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. [Tesis doctoral]. Universitat de València, España.
- Soler Penadés, V. (2016). Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática. *Quaderns de Ciències Socials*, 31, 30-55.
- Sukhenko, Y. (2021). Educational trajectories of teachers, psychologists and school principals: psychosemantic differentiation. *Ukrains'kij psihologičnij žurnal*, 1. DOI: 10.17721/upj.2021.1(15).10
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. In Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly y Cathy Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193–218). Springer Science + Business Media. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- Waters, S. K., Lester, L. y Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153-166.