Variables personales asociadas a la transición de educación primaria a educación secundaria del alumnado rural y urbano

Marta Vicién-Rami
Edurne Chocarro de Luis
Universidad de La Rioja. España.
0009-0008-5075-4149; mavicien@unirioja.es
0000-0002-7628-9475; edurne.chocarro@unirioja.es

© de las autoras

Recibido: 23/12/2024
Aceptado: 2/7/2025
Publicación avanzada: 23/9/2025

Cita recomendada: Vicién-Rami, M. y Chocarro de Luis, E. (2025). Variables personales asociadas a la transición de educación primaria a educación secundaria del alumnado rural y urbano. *Educar*, en prensa, 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2362>

Resumen

Una actividad palanca del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo se centra en facilitar y mejorar las transiciones educativas. Este es un proceso complejo influenciado por diversas variables, tanto académicas como personales o sociales. La percepción de la transición, las habilidades sociales y el autoconcepto juegan un papel crucial, especialmente para el alumnado rural, que, por su casuística, experimenta una transición a secundaria más complicada. Esta investigación no experimental de estrategia asociativa pretende conocer la percepción de la transición de primaria a secundaria por parte del alumnado rural y urbano considerando diferencias entre sexos, así como sus habilidades sociales y su autoconcepto. 211 estudiantes de centros públicos rurales y urbanos cumplimentaron una batería de cuestionarios al terminar el sexto curso de educación primaria, y los resultados revelan diferencias en la percepción de la transición y en el autoconcepto académico y el control emocional, con desigualdades significativas según la procedencia y el sexo. El alumnado rural percibe la transición como una amenaza social en mayor medida que el urbano, especialmente los chicos según la variable *sexo*. Esto evidencia la necesidad de fortalecer el autoconcepto académico de los chicos, prestando especial atención al alumnado rural, y el autoconcepto emocional de todo el alumnado, con un énfasis particular en las chicas.

Palabras clave: transición académica; habilidades sociales; autoconcepto; alumnado rural; alumnado urbano

Resum. *Variables personals associades a la transició d'educació primària a educació secundària de l'alumnat rural i urbà*

Una activitat palanca del Programa de Reforç, Orientació i Suport se centra a facilitar i millorar les transicions educatives. Es tracta d'un procés complex influenciat per diverses variables, tant acadèmiques com personals o socials. La percepció de la transició, les

habilitats socials i l'autoconcepte hi tenen un paper crucial, especialment per a l'alumnat rural, que, a causa de la seva casuística, experimenta una transició a secundària més complicada. Aquesta investigació no experimental d'estratègia associativa pretén conèixer la percepció de la transició de primària a secundària per part de l'alumnat rural i urbà considerant diferències entre sexes, així com les seves habilitats socials i el propi autoconcepte. 211 estudiants de centres públics rurals i urbans van emplenar una bateria de qüestionaris en acabar sisè d'educació primària, i els resultats revelen diferències en la percepció de la transició i en l'autoconcepte acadèmic i emocional, amb diferències significatives segons la procedència i el sexe. L'alumnat rural percep la transició com una amenaça social en un grau més alt que l'urbà, especialment els nois segons la variable *sexe*. Això evidencia la necessitat d'enfortir l'autoconcepte acadèmic dels nois, prestant especial atenció a l'alumnat rural, i l'autoconcepte emocional de tot l'alumnat, amb un èmfasi particular en les noies.

Paraules clau: transició acadèmica; habilitats socials; autoconcepte; alumnat rural; alumnat urbà

Abstract. *Personal variables associated with the transition from primary to secondary education of rural and urban students*

One of the key activities of the Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo [Reinforcement, Orientation and Support Programme] in Spain focuses on facilitating and enhancing educational transitions. This is a complex process, affected by diverse academic, personal and social variables. Perceptions of the transition, social skills and self-image all play an essential role, especially for rural students, who, due to their circumstances, experience a more challenging transition to secondary education. This non-experimental associative strategy study aims to identify and understand perceptions of the transition from primary to secondary education among rural and urban students, as well as their social skills and self-image. considering possible gender differences A total of 211 students from both rural and urban public schools completed a series of questionnaires at the end of sixth grade. The results reveal differences in perceptions of the transition and in academic self-image and emotional self-control, with significant differences based on origin and gender. Rural students perceive the transition to be a social threat more than urban students, particularly boys, according to the gender variable. This highlights the need to strengthen the academic self-image of boys, with special attention to rural students, and to enhance the emotional self-image of all students, with particular emphasis on girls.

Keywords: academic transition; social skills; self-image; rural students; urban students

Sumario

1. Introducción
2. Método
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

1. Introducción

El Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA+) (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes, 2024) es una iniciativa educativa que intenta reducir el abandono escolar temprano y potenciar el éxito académico, especialmente entre el alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad, a través de un abanico de propuestas denominadas *actividades palanca*. Una de ellas atiende a la transición entre las etapas educativas con el objetivo de facilitar este proceso, obligado durante la vida académica de cualquier estudiante. De todos ello, el más crítico es el paso de la educación primaria a la educación secundaria, etapa de grandes cambios significativos estructurales e individuales (Tarabini, 2020) que afectan a la dimensión personal, académica, cultural y social del estudiante (Hurtado y Estupiñán, 2020).

González-Rodríguez et al. (2019) señalan la elevada cantidad de variables influyentes en este proceso de cambio entre las etapas educativas, tanto académicas como personales. Entre estas últimas, la percepción de la transición, el autoconcepto y las habilidades sociales del alumnado se distinguen por ser algunas de las más significativas. Una percepción negativa suele estar vinculada a unos mayores niveles de depresión y conductas antisociales (Fréchette-Simard et al., 2023; Olivas, 2020; Sirsch, 2003; West et al., 2010), con lo que puede resultar desfavorable para la transición del alumnado. No obstante, una percepción positiva puede relacionarse con unos mayores y mejores recursos para adaptarse y socializar en la nueva etapa (Calvo-Salvador y Manteca-Cayón, 2016). Esta dualidad en la percepción sugiere que, si el alumnado enfrenta la transición como un reto, esta resulta en una vivencia más favorable, pero si la enfrenta como una amenaza, podría estar marcada por el temor y el desconcierto de sus protagonistas (Sirsch, 2003; Röder y Müller, 2020). El posicionamiento del alumnado en esta dicotomía conlleva diferencias al afrontar la transición educativa, así como en las repercusiones que esta pueda conllevar (Mackenzie et al., 2012).

Por otro lado, la investigación realizada por Ávila-Francés et al. (2024) indica que el alumnado que transita tiende a enfrentar dificultades a la hora de integrarse, lo que incrementa su inquietud por no ser aceptado o por la posibilidad de quedarse solo. Contar con unas buenas habilidades sociales hace que el alumnado se adapte con una mayor facilidad al nuevo entorno, lo que le previene de un posible aislamiento social que conlleve un rendimiento insuficiente y, por ende, acabe en fracaso escolar (Besi y Sakellariou, 2019). Además, la socialización y la integración grupal es un aspecto que se considera prioritario cuidar en el proceso de transición del alumnado rural (Bereziartua et al., 2017).

Junto a esta preocupación vinculada a las habilidades sociales, Ávila-Francés et al. (2024) también subrayan la relevancia del autoconcepto con relación a la inquietud vinculada con la sensación de inseguridad respecto a las calificaciones presente en la educación secundaria. En este sentido, Onetti et al. (2019) han evidenciado que este se ve deteriorado a medida que el alumnado avanza de curso en esta etapa. Así, una percepción sólida de sí mismo aumen-

ta su sensación de seguridad, lo que resulta fundamental para lograr una mayor motivación al enfrentar desafíos inherentes a la transición y perseverar en el proceso (Alemany-Arrebola et al., 2020; Elías y Daza, 2017; Hurtado y Estupiñán, 2020).

Por tanto, los éxitos y los fracasos vividos durante esta transición resultan determinantes en el camino vital del alumnado, incidiendo de manera negativa especialmente en los grupos de mayor vulnerabilidad (Gómez et al., 2021), como son aquellos pertenecientes a las áreas rurales (Hernández y Raczynski, 2014). En estos casos, la transición involucra un desafío adicional, ya que, de acuerdo con Bustos (2011), su entorno ha quedado relegado a una posición de exclusión. Esto se traduce en limitaciones significativas en el acceso a ciertas infraestructuras y servicios públicos, así como a la cultura (Camarero et al., 2009). Además, el alumnado rural suele estar obligado a trasladarse diariamente a otras localidades para completar su formación académica (Tahull y Montero, 2018). Este es uno de los factores contextuales con mayor impacto, ya que implica una separación del hogar y una ruptura del sentimiento de pertenencia, además del hecho de tener que interaccionar con nuevos compañeros, compañeras y profesorado (Hurtado y Estupiñán, 2020).

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo conocer la percepción de la transición de la educación primaria a la educación secundaria del alumnado rural y urbano, atendiendo a posibles diferencias entre sexos, así como sus habilidades sociales y su autoconcepto, como variables influyentes en el cambio de etapa.

2. Método

De acuerdo con el propósito planteado, se ha recurrido a un diseño no experimental de estrategia asociativa dentro de un estudio comparativo transversal (Ato et al., 2013). Con ello se planea llevar a cabo una comparación de los resultados de ambos grupos (rural y urbano) en base al sexo, considerando como variables dependientes su percepción de la transición a secundaria, sus habilidades sociales y su autoconcepto, a través de una metodología cuantitativa.

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 211 estudiantes de sexto curso de educación primaria, con una media de edad de 11,3 años; siendo un 49,76%. de sexo masculino (chicos) y un 50,24%, de sexo femenino (chicas); un 47,39% provenientes de centros rurales y un 52,24%, de centros urbanos.

Todos ellos proceden de 3 centros urbanos y 16 centros rurales públicos de La Rioja, cuyo alumnado de sexto de educación primaria debe cambiar de centro para cursar educación secundaria. Por ello, la selección de la población ha sido de tipo no probabilístico incidental o por conveniencia, participando aquellos interesados en el estudio.

Tabla 1. Descripción detallada de la muestra por procedencia

Centro educativo	Tamaño de la muestra	Chicos	Chicas	Edad M (DE)
Rural	100 (47,39%)	48 (48%)	52 (52%)	11,4 (0,49)
Urbano	111 (52,24%)	57 (51,53%)	54 (48,65%)	11,21 (0,41)
Total	211 (100%)	105 (49,75%)	106 (50,24%)	11,3 (0,46)

M: Media / DE: desviación estándar.
Fuente: elaboración propia.

A pesar de que la muestra de alumnado urbano podría haber sido más elevada, se ha procurado que esta fuera pareja a la del alumnado rural, cuyo tamaño responde al escaso número de estudiantes de sexto de primaria que pueden encontrarse en estas zonas dentro de una comunidad autónoma ciertamente pequeña. Por otra parte, es importante señalar que, durante el proceso de recopilación de datos, se detectaron inconsistencias en las respuestas de dos de los participantes procedentes de centros urbanos, lo que resultó en su exclusión de la muestra.

2.2. Instrumentos

Los cuestionarios que conforman la batería de esta investigación fueron seleccionados debido a su adecuación a la edad de los participantes, siendo los siguientes:

— Impending Transition to Secondary School Perceived as Challenge and Threat Questionaire (ITCT) (Sirsch, 2003), cuya versión en castellano lleva por título Transición Inminente: Reto o Amenaza (TIRA) (Vicién-Rami y Chocarro de Luis, 2024) y muestra una muy buena consistencia interna con valores superiores a 0,70 y una fiabilidad prácticamente excelente, con un 0,89. Cuenta con 28 ítems divididos en dos dimensiones: reto (6 ítems de reto social y 8 de reto académico) y amenaza (6 ítems para amenaza social y 8 de amenaza académica).
— Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), que consta de 60 ítems divididos en seis subescalas: habilidades básicas (interacciones por cortesía y protocolo social); hacer amigos (iniciar, mantener y desarrollar interacciones positivas de afecto y apoyo); habilidades conversacionales (comenzar, mantener y concluir interacciones); sentimientos, emociones y opiniones (autoexpresión, autoafirmación y asertividad); resolución de problemas (habilidades cognitivo-sociales para resolver conflictos), y relación con adultos (posibilitar y fomentar relaciones apropiadas entre niños y adultos). Este instrumento demuestra una validez de r = 0,94 (test-retest) y una confiabilidad de un 0,95 (alfa de Cronbach) (Monjas, 1992). Ha sido diseñado para aplicarse a una población de entre 8 y 12 años.

— Autoconcepto Forma 5 (AF-5), que consta de 30 ítems divididos en cinco subescalas: académica, emocional, social, familiar y física. Este instrumento demuestra una confiabilidad altamente significativa (0,82) y una validez idónea, con una correlación de $r = 0{,}64$ (García y Musitu, 2001). La edad para su aplicación es a partir de 10 años.

Los análisis psicométricos de los instrumentos empleados en esta investigación confirman una confiabilidad y una validez adecuadas, como se muestra en la tabla 2, en línea con los resultados obtenidos en los estudios originales previamente mencionados.

Tabla 2. Confiabilidad y validez de las escalas y las subescalas mediante alfa de Cronbach y omega de McDonald

Escalas	N.º de ítems	Subescalas	α de Cronbach	Ω de Mcdonald
Transición inminente: reto o amenaza (TIRA)	28	**TOTAL**	**0,89**	**0,74**
	8	Reto académico	0,86	0,70
	6	Reto social	0,89	0,70
	8	Amenaza académica	0,92	0,89
	6	Amenaza social	0,84	0,75
Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)	60	**TOTAL**	**0,97**	**0,97**
	10	Habilidades básicas	0,82	0,82
	10	Hacer amigos	0,85	0,84
	10	Habilidades conversacionales	0,87	0,86
	10	Sentimientos, emociones y opiniones	0,84	0,84
	10	Solución de problemas	0,91	0,91
	10	Relación con adultos	0,78	0,77
Autoconcepto forma 5 (AF-5)	30	**TOTAL**	**0,89**	**0,88**
	6	Académico	0,85	0,86
	6	Social	0,77	0,76
	6	Emocional	0,82	0,81
	6	Familiar	0,86	0,86
	6	Físico	0,77	0,77

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 refleja una confiabilidad prácticamente excelente para los instrumentos (alfa de Cronbach y omega de McDonald) y muy buena para sus subescalas. Esto sugiere una sólida consistencia interna en todos ellos (Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2018).

2.3. Procedimiento

A lo largo del segundo trimestre del curso 2022-2023, se contactó con todos los centros rurales de educación primaria de La Rioja para solicitar la participación del alumnado de sexto de educación primaria que cursará la educación

secundaria en otra localidad. En el tercer trimestre, a dos meses de que se produjese la transición a secundaria *per se*, se les facilitó, en línea y para su cumplimentación, la batería de los cuestionarios previamente mencionados: TIRA (percepción de la transición), CHIS (habilidades sociales) y AF-5 (autoconcepto).

Con el objetivo de realizar la comparativa, durante el segundo trimestre del curso 2023-2024 se contactó con varios centros urbanos para solicitar la participación de su alumnado de sexto de primaria. De igual manera, en el tercer trimestre de dicho curso se le facilitó en línea la misma batería de cuestionarios que al alumnado rural.

Tanto los equipos directivos de todos los centros como los tutores y las tutoras, el alumnado y sus familias fueron informados del objeto del estudio y la naturaleza de la investigación, y se les aseveró que todos los datos que se recogieran se tratarían preservando su anonimato en todo momento. Del mismo modo, se explicó que la investigación contaba con la aprobación de la Consejería de Educación de La Rioja y del Comité Ético de la Universidad de La Rioja. Todo ello quedó recabado en un consentimiento informado que se facilitó a los centros y a las familias de los participantes para obtener el permiso para su colaboración.

2.4. Análisis de datos

Continuando con el procedimiento, se realizó una observación preliminar de los datos, concluyendo que no se satisfacían los supuestos de normalidad requeridos de la prueba t de Student para muestras independientes, tal y como puede observarse en los estadísticos descriptivos de la tabla 3. En primer lugar, mediante la prueba de Shapiro-Wilks, se recopiló la evidencia numérica que mostraba el incumplimiento del supuesto de normalidad en la distribución. Asimismo, al utilizar la prueba de Levene, no se cumplió con el supuesto de homogeneidad de varianzas. Por ello, se aplicó la prueba estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney, para así determinar si hay diferencias significativas entre las medianas de las variables dependientes (percepción de la transición, habilidades sociales y autoconcepto) de los dos grupos, al considerar la variable independiente de procedencia (rural o urbana).

Por otro lado, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar la existencia de diferencias en las variables dependientes (percepción de la transición, habilidades sociales y autoconcepto) entre los cuatro grupos, al considerar las variables independientes acerca de la procedencia y el sexo (rural o urbano y chico o chica). Se combinó esta prueba con el método Monte Carlo para validar la robustez de sus resultados y conocer así la significancia de sus intervalos de confianza (un 99%). Finalmente, se aplicó el *post hoc* Games Howell para llevar a cabo una comparación múltiple entre los grupos. Todo ello se realizó mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 28.0.

3. Resultados

En la tabla 3 se presentan los análisis descriptivos básicos de los instrumentos TIRA, CHIS y AF-5 (media, desviación típica e intervalos de confianza [un 95%]), desglosados por procedencia: rural o urbana.

Tabla 3. Análisis descriptivos de las subescalas según la procedencia del alumnado

						95% de intervalo de confianza		Shapiro-Wilk		Levene	
Escala	**Subescala**	**Procedencia**	**Mdn**	**IQR**	**DE**	**INF.**	**SUP.**	**W**	**Sig**	**F**	**Sig**
Transición inminente: reto o amenaza (TIRA)	Reto académico	RURAL	2,93	2,37, 3,50	0,70	2,75	3,03	0,96	0,012	(1-209) = 5,51	0,020
		URBANO	3,12	2,62, 3,37	0,57	2,90	3,12	0,93	<0,001		
	Reto social	RURAL	3,66	3,16, 4,00	0,70	3,29	3,57	0,79	<0,001	(1-209) = 1,68	0,196
		URBANO	3,66	3,00, 4,00	0,58	3,33	3,55	0,84	<0,001		
	Amenaza académica	RURAL	2,50	1,87, 3,25	0,79	2,33	2,69	0,95	0,002	(1-209) = 1,72	0,190
		URBANO	2,50	2,00, 3,12	0,79	2,43	2,73	0,96	0,008		
	Amenaza social	RURAL	2,66	2,16, 3,45	0,75	2,60	2,90	0,97	0,019	(1-209) = 0,226	0,635
		URBANO	2,16	1,50, 2,83	0,79	2,05	2,35	0,96	0,004		
Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)	Habilidades básicas	RURAL	4,40	4,00, 4,70	0,58	4,16	4,40	0,89	<0,001	(1-209) = 0,429	0,513
		URBANO	4,30	3,90, 4,60	0,53	4,13	4,33	0,94	<0,001		
	Hacer amigos	RURAL	4,10	3,70, 4,70	0,67	3,97	4,24	0,91	<0,001	(1-209) = 1,97	0,161
		URBANO	4,20	3,70, 4,50	0,56	3,95	4,16	0,95	0,002		
	Habilidades conversacionales	RURAL	4,10	3,50, 4,50	0,70	3,83	4,11	0,94	<0,001	(1-209) = 5,29	0,022
		URBANO	4,00	3,70, 4,40	0,57	3,86	4,07	0,95	0,002		
	Sentimientos, emociones y opiniones	RURAL	3,90	3,40, 4,50	0,72	3,75	4,04	0,94	<0,001	(1-209) = 6,09	0,014
		URBANO	4,00	3,70, 4,30	0,58	3,84	4,06	0,96	0,008		
	Solución de problemas	RURAL	3,50	3,00, 4,30	0,86	3,42	3,77	0,97	0,039	(1-209) = 5,45	0,020
		URBANO	3,90	3,40, 4,20	0,70	3,66	3,92	0,95	0,002		
	Relación con adultos	RURAL	4,10	3,62, 4,40	0,58	3,89	4,12	0,96	0,005	(1-209) = 0,631	0,428
		URBANO	4,00	3,60, 4,30	0,54	3,84	4,05	0,94	<0,001		
Autoconcepto forma 5 (AF-5)º	Académico	RURAL	7,33	6,00, 8,17	1,57	6,59	7,21	0,94	<0,001	(1-209) = 1,51	0,219
		URBANO	7,33	6,33, 8,33	1,39	6,95	7,47	0,93	<0,001		
	Social	RURAL	6,91	6,00, 8,00	1,63	6,44	7,09	0,93	<0,001	(1-209) = 8,01	0,005
		URBANO	7,00	6,33, 8,00	1,21	6,80	7,20	0,94	<0,001		
	Emocional	RURAL	4,75	3,17, 6,30	2,00	4,37	5,17	0,98	0,156	(1-209) = 1,41	0,235
		URBANO	4,33	3,50, 5,83	1,81	4,25	4,93	0,98	0,303		
	Familiar	RURAL	8,66	7,54, 9,00	1,49	7,68	8,27	0,72	<0,001	(1-209) = 4,32	0,039
		URBANO	8,50	7,50, 9,00	1,18	7,85	8,30	0,77	<0,001		
	Físico	RURAL	7,16	6,00, 7,95	1,61	6,45	7,09	0,89	<0,001	(1-209) = 1,63	0,203
		URBANO	7,16	6,00, 7,83	1,32	6,68	7,18	0,95	<0,001		

Mdn: mediana / DE: desviación estándar / F: (grados de libertad) = Levene / Sig: valor de *p*.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que los datos reflejados en la tabla 3 no presentan diferencias significativas entre las medianas reportadas, es importante señalar los contrastes observados en las puntuaciones de las subescalas de amenaza social (cuestionario TIRA), solución de problemas (cuestionario CHIS) y autoconcepto emocional (cuestionario AF-5) entre los grupos rural y urbano. En este sentido, se observa que el alumnado rural presenta puntuaciones más altas en amenaza social y en autoconcepto emocional, mientras que, en comparación, es el alumnado urbano quien destaca en la solución de problemas.

Además de llevar a cabo los análisis descriptivos, se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney para evaluar las diferencias en las variables dependientes (percepción de la transición, habilidades sociales y autoconcepto), en función de la procedencia de los participantes (rural o urbano). Los resultados obtenidos no se presentan en una tabla, dado que solo se identificaron diferencias estadísticamente significativas en una de las subescalas analizadas, siendo esta la amenaza social (TIRA) U = 3399,5; Z = –4,868, y p = < 0,001. La relevancia del efecto observado fue moderada, con un coeficiente de correlación de r = –0,34.

En las tablas 4 y 5 se presentan los datos obtenidos mediante la prueba de Kruskal-Wallis combinada con Monte Carlo y los análisis *post hoc* llevados a cabo a través del estadístico de Games Howell, respectivamente. Se aplicaron a todos los instrumentos utilizados para los cuatro grupos, clasificados según la procedencia (rural o urbana) y el sexo (chicos o chicas), analizándose así las diferencias entre chicos rurales, chicos urbanos, chicas rurales y chicas urbanas.

Tabla 4. Comparación de grupos mediante Kruskal-Wallis y significancia estadística mediante Monte Carlo

			AS	AuAc	AuEm
	H de Kruskal-Wallis		26.798	10.498	14.742
	gl		3	3	3
	Sig. asin.		<0,001	0,015	0,002
Sig. Monte Carlo	**Sig.**		0,000[c]	0,014[c]	0,003[c]
	Intervalo de confianza al 99%	**Límite inferior**	0,011	0,011	0,001
		Límite superior	0,017	0,017	0,004

a. Prueba de Kruskal Wallis.

b. Variable de agrupación: sexo y lugar.

c. Se basa en 10.000 tablas de muestras con una semilla de inicio de 2096426169.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Comparación de amenaza social, autoconcepto académico y autoconcepto emocional entre grupos según el sexo y la procedencia, considerando el valor H de Kruskall-Wallis

	CHICO_ RURAL	CHICO_ URBANO	CHICA_ RURAL	CHICA_ URBANA	H	p
	Mdn (rango)	Mdn (rango)	Mdn (rango)	Mdn (rango)		
AS	2,83 (3)	2,33 (3)	2,66 (2,67)	2,00 (3)	26.798	< 0,001
AuAc	6,50 (5,83)	7,00 (5,83)	7,50 (6,67)	8,00 (5,33)	10.498	0,015
AuEm	5,58 (7,50)	4,58 (7,67)	3,75 (7,33)	4,16 (7,67)	14.742	0,002

Mdn: mediana / H: Kruskall-Walis / p: valor de *p* 0,05

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis presentados en la tabla 4 se limitan a las subescalas en las que se identificaron diferencias significativas, a pesar de que la prueba se aplicó a todas las escalas analizadas. Dicha importancia estadística se ha mostrado en las subescalas de amenaza social (TIRA) H(3) = 26.798, p = < 0,001; autoconcepto académico H(3) = 10.498, p = 0,015, y autoconcepto emocional (AF-5) H(3) = 14.742, p = 0,002. Las significancias asintóticas indican que la probabilidad de obtener los resultados observados, si no existieran diferencias reales entre los grupos, sería altamente significativa para AS y moderadamente significativa para AuAc y AuEm. Además, la significancia de Monte Carlo refuerza estos hallazgos, con intervalos de confianza al 99%. Es decir, los valores de significancia asintótica y Monte Carlo consolidan lo sugerido por los resultados, confirmando la presencia de diferencias significativas entre los cuatro grupos para las tres variables analizadas (AS, AuAc y AuEm), siendo la variable AS la que muestra la mayor diferencia.

Los análisis *post hoc* llevados a cabo con el estadístico de Games Howell mostraron las comparaciones múltiples con relevancia estadística entre los cuatro grupos para las tres subescalas en las que se encontraron diferencias significativas.

En relación con la amenaza social, los resultados revelaron diferencias significativas en las puntuaciones de los chicos rurales, quienes obtuvieron un valor más alto (Mdn = 2,83) en comparación con los chicos urbanos (Mdn = 2,33, p = 0,009, IC95% [0,09 y 0,89]) y con las chicas urbanas (Mdn = 2,00, p = <0,001, IC95% [0,32 y 1,11]). Asimismo, las chicas rurales (Mdn = 2,66) puntuaron significativamente más alto que las chicas urbanas (Mdn = 2,00, p = <0,001, IC95% [0,24 y 1,00]). Además, los chicos urbanos (Mdn = 2,33) obtuvieron puntuaciones inferiores a las de las chicas rurales (Mdn = 2,66, p = 0,047, IC95% [–0,78 y –0,003]). Este patrón se repitió al comparar las chicas urbanas (Mdn = 2,00) con las chicas rurales (Mdn = 2,66, p = <0,001, IC95% [–1,00 y –0,24]).

En lo que se refiere al autoconcepto académico, los resultados mostraron diferencias significativas, evidenciando que los chicos rurales obtuvieron puntuaciones inferiores (Mdn = 6,50) en comparación con las chicas urbanas (Mdn = 8,00, p = 0,015, IC95% [–1,67 y –0,13]).

Finalmente, en relación con el autoconcepto emocional, los resultados indicaron diferencias significativas, revelando que los chicos rurales (Mdn = 5,58) obtuvieron puntuaciones superiores a las de las chicas rurales (Mdn = 3,75, p = 0,002, IC95% [0,42 y 2,39]) y también a las de las chicas urbanas (Mdn = 4,16, p = 0,025, IC95% [0,10 y 2,05]).

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación pone de manifiesto la existencia de diferencias entre la percepción de la transición de educación primaria a educación secundaria por parte del alumnado rural y el urbano. En la subescala de amenaza social fue donde se encontraron las diferencias estadísticamente significativas más pronunciadas, indicando que el estudiante rural percibe la transición como una amenaza social en mayor grado que el urbano. Este aspecto contrasta con lo señalado por Bereziartua et al. (2017) en su investigación, que establece que la escuela rural otorga una atención prioritaria a la socialización y a la integración del alumnado. Según estos autores, si no se cuida este componente afectivo, el proceso de transición puede llegar a verse comprometido.

Al mismo tiempo, estos resultados coinciden al considerar, además del lugar de procedencia, el sexo del alumnado, exponiendo que en este caso la mayor diferencia también se da en la subescala de amenaza social. En este caso, son los chicos rurales los que más perciben la transición como una amenaza social, y las chicas urbanas son las que menos se identifican con esta sensación. Este dato puede estar en sintonía con lo defendido por Light y Littleton (1999), al exponer que en la preadolescencia las chicas llevan a cabo actividades de socialización que fomentan la colaboración entre iguales y el trabajo en equipo. Por otro lado, explican que son los chicos quienes tienden a participar en situaciones más competitivas, hecho que puede dar pie a esa percepción de amenaza social.

No obstante, de acuerdo con el lugar de procedencia y el sexo, también se han manifestado diferencias significativas de manera moderada en las subescalas de autoconcepto académico y autoconcepto emocional. En lo que respecta al autoconcepto académico, son las chicas, tanto las rurales como las urbanas, las que muestran una puntuación más elevada respecto a los chicos, y es el grupo de los chicos rurales el que muestra un autoconcepto académico más debilitado. Estos hallazgos concuerdan con el estudio de Carmona-Rodríguez et al. (2011), en el que se concluye que las chicas resaltan por la importancia que le otorgan y por sus puntuaciones en la dimensión académica del autoconcepto.

Con relación al autoconcepto emocional, todos los grupos han obtenido puntuaciones bajas en esta subescala. Sin embargo, los chicos rurales, aunque con puntuaciones ciertamente modestas, destacaron por obtener las más altas en comparación con los demás grupos, mientras que las chicas rurales registraron las puntuaciones más bajas. Estos resultados coinciden con los de Esnaola-Etxaniz (2006), en cuyo estudio queda reflejado que los chicos son

los que obtienen una mayor puntuación en la escala del autoconcepto emocional frente a las chicas.

La importancia general otorgada al aspecto social, y no tanto al académico, por parte del alumnado en lo que respecta a su percepción de la transición a secundaria que queda reflejada en este estudio, coincide con lo defendido por Ávila-Francés et al. (2024) en su investigación. La percepción de amenaza social por parte del alumnado rural, de manera más pronunciada para chicos que para chicas, concuerda con lo investigado por Contini et al. (2013), en cuyo estudio concluyen que las chicas rurales reportan una mayor habilidad de autocontrol y de consideración en las interacciones sociales, mostrando una conducta prosocial. Y comparando los resultados rurales con los de sus iguales urbanos, que no muestran una percepción de amenaza social, estos coinciden con Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo (2021), quienes destacan la limitada socialización que experimenta el alumnado de centros rurales con sus iguales.

En lo que respecta al autoconcepto, en este estudio, las chicas, tanto de centros rurales como urbanos, presentan un autoconcepto académico más elevado en comparación con los chicos de ambas procedencias. Ello se encuentra en disonancia con lo concluido por Méndez (2022), quien expresa que tanto los chicos como las chicas muestran puntuaciones muy similares en su autoconcepto académico. Por otro lado, el autoconcepto emocional general manifestado es ciertamente bajo, sobre todo en las chicas, por lo que se alinea con lo concluido por Martínez Cañamero et al. (2021), puesto que destaca la puntuación notablemente inferior de las chicas rurales, aunque los chicos rurales destacan por su autoconcepto emocional relativamente más alto en comparación con sus pares.

Estos resultados sugieren la necesidad de enfocarse en el desarrollo del autoconcepto académico de los chicos, prestando especial atención al alumnado rural. De igual manera, se debe trabajar en el fortalecimiento del autoconcepto emocional de todo el alumnado, con un énfasis particular en las chicas, tanto de entornos urbanos como rurales. Dada la relevancia de la socialización, el autoconcepto académico y el autoconcepto emocional en la transición académica, es necesario proporcionar al alumnado recursos y un acompañamiento antes y después para lograr una transición adecuada. Esta aproximación se respalda en la afirmación de Sierra y Parrilla (2019), de que el éxito en dicho proceso se basa en la intervención continua y conectada de múltiples factores. Entre ellos se encuentran la comunicación fluida entre los centros implicados o el contar con un hermano o una hermana mayor o conocido que cursan secundaria para facilitar la socialización de los nuevos alumnos.

El presente artículo recopila información relevante para aquellos centros educativos que implementen la actividad palanca orientada a las transiciones educativas dentro del programa PROA+. En la Comunidad Autónoma de La Rioja son varios los colegios de educación infantil y primaria que ya la están desarrollando. Este hecho subraya una preocupación creciente por una transición adecuada y, a su vez, puede ofrecer a su comunidad educativa un marco

de referencia que permita tomar decisiones fundamentadas para mejorar de manera continuada el proceso de transición de primaria a secundaria.

A pesar de la consecución de estos resultados, es importante señalar las limitaciones del presente estudio, como el reducido tamaño de la muestra, al tratarse de una comunidad autónoma muy pequeña y al centrarse en una población reducida por sus características, como son los entornos rurales. Por lo tanto, sería conveniente incrementar el tamaño de la muestra en investigaciones futuras para validar los resultados obtenidos y verificar si coinciden con lo concluido en este estudio. Por otro lado, se ha apreciado una escasez de estudios científicos que exploren las posibles diferencias en el autoconcepto del alumnado de entornos rurales y urbanos, cosa que ha dificultado la comparación de resultados. Además, se propone replicar la investigación comparando centros de educación primaria públicos urbanos, y centros educativos de índole concertada y privada, que no requieren cambiar de centro al pasar a la educación secundaria obligatoria.

Referencias bibliográficas

Alemany-Arrebola, I., Cortijo-Cantos, A. y Granda-Vera, J. (2020). The Culture, Age and Sex as Mediators of Physical Self-Concept. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *20*(78), 353-368. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2020.78.011>

Álvarez-Álvarez, M. D. C. y Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿Un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *35*(2), 195-211. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>

Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *29*(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Ávila-Francés, M., López-Fernández, S., Sánchez-Pérez, M. C. y Paños-Martínez, L. (2024). Percepción de la transición primaria-secundaria en el profesorado de ambas etapas. *Revista Fuentes*, *26*(2), 185-197. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24418>

Bereziartua, J., Zubiri, A., Intxausti, N. y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, *29*, 189-210. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.008>

Besi, M. y Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, *6*(1), 33-36. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V6I1P107>

Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Octaedro.

Calvo-Salvador, A. y Manteca-Cayón, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>

Camarero, L., Cruz, F., González, M., Pino, J. A., Oliva, J. y Sampedro, R. (2009). *La población rural de España: De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Fundación "la Caixa". <https://estaticos.elmundo.es/documentos/2009/09/23/poblacion_rural.pdf>

Carmona-Rodríguez, C., Sánchez-Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, *29*(2), 447-465. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111341>

Chaves-Barboza, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista Ensayos Pedagógicos*, *13*(1), 71-106. <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.4>

Contini, E., Lacunza, A. y Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales: Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, *16*(29), 103-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552362009>

Elías, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria?: Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *10*(1), 5-22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>

Esnaola-Etxaniz, I. E. (2006). Diferencias de sexo en el autoconcepto de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 67-75. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312006.pdf>

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Duchesne, S. y Chaffee, K. E. (2023). A latent growth analysis of individual factors predicting test anxiety during the transition from elementary to secondary school. *The Journal of Early Adolescence*, *43*(3), 265-293. <https://doi.org/10.1177/02724316221104198>

García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* (2.ª ed.). Versión en inglés: *SF5, Self-concept Form 5*. TEA.

Gómez, G., Rivas, M. y Lobos, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *58*(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.1>

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria: Un modelo comprensivo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *71*(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>

Hernández, M. y Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: Aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(3), 71-87. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.005>

Hurtado, L. E. y Estupiñán, M. R. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: Una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, *24*, e11405. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11405>

Light, P. y Littleton, K. (1999). *Social Processes in Children's Learning*. Cambridge University Press.

Mackenzie, E., McMaugh, A. y O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, *22*(3), 298-314. <https://www.iier.org.au/iier22/mackenzie.pdf>

Martínez Cañamero, L., Fernández Cueli, M., García Fernández, T., Areces Martínez, D. y González Castro, M. P. (2021). Autoconcepto y ansiedad: Diferencias entre niños y niñas en una muestra clínica de TDAH. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *12*(2), 90-99. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.047>

Méndez, J. V. B. (2022). Análisis del autoconcepto de adolescentes en relación al género. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 1810-1820. <https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1611>

Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (2024). *Catálogo de actividades palanca PROA+ curso 2023/24*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. <https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/184996/free_download/>

Monjas, M. I. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción Social*. CEPE.

Olivas, P. (2020). Autoconcepto físico, género y aprovechamiento escolar: Cambios en la transición a educación superior. En R. Roig-Vila, J. M. Antolí Martínez, R. Díez-Ros y N. Pellín Buades (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 995-1002). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/110137>

Onetti, W., Fernández-García, J. C. y Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS One*, *14*(2), e0212640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>

Röder, M. y Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology*, *9*(1), 82-102. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>

Sierra, M. y Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: Desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, *49*(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>

Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(5), 385-395. <https://doi.org/10.1080/01650250344000082>

Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural: Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, *32*, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>

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

Vicién-Rami, M. y Chocarro de Luis, E. (2024). Percepción de la transición de Educación Primaria a Secundaria: Validación del cuestionario TIRA. *Revista Fuentes*, *26*(2), 240-250. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24421>

West, P., Sweeting, H. y Young, R. (2010). Transition Matters: Pupils' Experiences of the Primary - Secondary School Transition in the West of Scotland and Consequences for Well-Being and Attainment. *Research Papers in Education*, *25*(1), 21-50. <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>