

# ACCIÓN TUTORIAL EN LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS DEL MEDIO RURAL A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Justo Bereziartua HarkaitzZubiri**  
**Nahia Intxausti**

Universidad del País Vasco

**Ainhoa Odriozola**

Departamento de Educación del Gobierno Vasco

## RESUMEN

Este trabajo se ubica dentro de una investigación más amplia que trata de describir la transición del alumnado de la escuela del medio rural a los institutos de educación secundaria. Como resultados generales se han identificado elementos que facilitan o dificultan el cambio al nuevo centro. La acción tutorial fue una de las dimensiones estudiadas, con la premisa de que en la transición entre etapas la tutoría juega un papel relevante. La tutoría tiene como propósito mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje.

La investigación de campo se ha desarrollado a través de un estudio de casos, a partir del análisis cualitativo de 16 entrevistas colectivas, realizadas con alumnado, madres y padres de familia, y profesorado de dos escuelas del medio rural y sus dos institutos de secundaria de referencia.

Los hallazgos describen la acción educativa tutorial durante la transición, su organización, el trabajo coordinado, y las acciones concretas que realiza el tutor con el alumnado, las familias y el profesorado; y muestran algunas características diferenciales, asociadas al contexto educativo de cada etapa.

Las conclusiones insisten en la importancia de la coordinación entre los centros y en la necesidad de atender de manera especial, durante la transición, el proceso de socialización de los niños y niñas procedentes de escuelas del medio rural. Por otra parte, sugieren incluir, en relación a las madres y padres de familia, acciones de tránsito que les aproximen y ayuden a introducirse en los órganos de funcionamiento del instituto.

## PALABRAS CLAVE

Acción tutorial - Educación primaria - Educación secundaria - Escuela rural - Transición entre etapas.

## **ABSTRACT**

This paper is focused on part of a wider research in which students' transition from rural primary school to secondary high schools was analyzed. The research identified aspects that facilitated or complicated the transfer to the new school. Tutorial action was one of the studied aspects because it was considered a relevant element. Tutorial's objective is improving the education process through actions oriented towards facilitating students' school life, taking into account both academic and personal aspects, all of them interacting in their learning process.

Data collection was based on two case studies: 16 focus groups were made with students, teachers and families in two rural schools and their referential high schools.

Findings describe the educational tutorial action during transition, its organization, the coordinated work, and specific actions made by tutors with students, families and teachers; and show certain differentiating features associated to the education context in each educational stage.

Conclusions insist on the importance of coordination between schools and the necessity of taking care, especially during transition, of the socialization of students coming from rural areas. Furthermore, conclusions suggest that it is recommendable including transitional actions directed to facilitate the approach and introduction of families to the high school's institutional body.

## **KEY WORDS**

Primary education - Secondary education - Secondary Transition - Rural School - Tutoring

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 La transición entre etapas

En una primera aproximación conceptual, según indica el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, la transición se define como “*acción o efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto*”. Los ritos de paso hacen referencia a la peculiar forma que adoptan determinados lapsos en la vida de las personas en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a nuevas formas de conducta que implican reacomodaciones en la vida personal, en las relaciones sociales, y también en sus identidades (Gimeno, 1996). Aplicada al proceso de escolarización, la transición delimita los momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambiente y educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste (Derricott, 1985), haciendo de este proceso algo intenso y con demandas crecientes (Fabian&Dunlop, 2006). Monarca, Rappaport y Fernández (2012) entienden la transición como posibilidad de poder ampliar los contextos de participación de los sujetos, como oportunidad para trascender sus entornos inmediatos, para crecer y aprender. Una oportunidad que se verá potenciada si dicha transición posee ciertas características y evita rupturas donde el alumnado queda atrapado.

La transición entre la educación primaria y la secundaria –que se da en torno a los 12 años– se percibe como un importante paso que traslada a los niños y a las niñas de un aula pequeña y con sentido propio, a una escuela más grande y heterogénea, con mayores expectativas de realización académica, menos dependiente y con menor apoyo por parte del profesorado (Hanewald, 2013). El alumnado de primaria, con el paso a la secundaria, se encuentra con estilos de enseñanza, normas y valores diferentes (Rodríguez, 2006). La fase de transición obliga a moverse desde un entorno familiar a lugares, en parte, diferentes y desconocidos. En los institutos de secundaria el espacio escolar es más amplio, la comunidad más diversa y con mayor número de personas; menos cálida, en la que se concentra alumnado de distintas procedencias (Tobbell, 2003). La jornada tiene un horario fragmentado, y los ritmos y rutinas del aula vienen marcadas por las distintas asignaturas. En la mayoría de los casos, cada profesora imparte una asignatura. Los niños y las niñas, de ser las mayores en el último ciclo de primaria, pasan a ser las menores en el nuevo centro; en este entorno sus roles y responsabilidades cambian, ya que el alumnado de mayor edad asume el liderazgo.

Por eso, no es extraño ver cómo los alumnos que llegan al instituto de secundaria expresan durante los primeros meses una pérdida de apego hacia el centro (Chedzoy&Burden, 2005), debido a que el clima con el que se encuentran les exige aprender inmersos en una nueva cultura y adaptarse a ella. Por otra parte, sienten preocupación por amoldarse a las expectativas y a las formas de trabajar de cada docente (Coffey, Berlach&O’Neill, 2013). En lo

que se refiere a la materia de aprendizaje, a menudo se encuentran con contenidos lejanos y desconocidos, o con actividades que requieren un alto nivel de expresión oral y capacidad de escritura (Elias, 2002; Tobbell, 2003). Además, debido al aumento de asignaturas y libros de texto en la secundaria, y a la frecuencia de las tareas extraescolares, el alumnado nuevo necesita una mayor capacidad para organizar el trabajo y el tiempo.

En relación a los aspectos socio-cognitivos (características físicas, relaciones interpersonales y equilibrio emocional), la adolescencia lleva consigo un estado de cierta confusión, y, al mismo tiempo, los más jóvenes se esfuerzan en la búsqueda de independencia y de una identidad con sentido (Letrello & Miles, 2003). Durante el proceso de transición viven y maniobran en situaciones nuevas, alternando comportamientos más infantiles o más adultos, con experiencias cambiantes que pueden suponer una merma en la confianza en sí mismos (Sweetser, 2003). En el instituto de secundaria, por el gran número de personas que reúne, es mayor la probabilidad de que los grupos de compañeros y de compañeras se rompan, y de que se formen unos nuevos. Los grupos estables que proceden de la primaria pueden romperse, de forma que mientras algunas personas transitan con el grupo habitual, hay quien puede quedarse solo. En estas situaciones de socialización la imagen de sí mismo, el estatus dentro del grupo y la identidad personal son factores relevantes (Prat & George, 2005). Los lazos de amistad son de suma importancia durante el proceso de transición de la primaria a la secundaria; por tanto, el separarse de sus compañeras y compañeros les afecta para el establecimiento de nuevas amistades (Castro et al., 2011; Gimeno, 1996). Según Gimeno (1996), la transición a la secundaria conlleva dificultad para mantener amistades antiguas y, al mismo tiempo, necesidad para entablar otras nuevas; sin embargo, el autor indica que esos cambios o rupturas experimentadas por los adolescentes se dan al margen de la intervención de las instituciones educativas.

El acceso al nuevo centro lleva consigo cambios reales, llenos de expectativas. Para soslayar los aspectos que puedan provocar inquietud y para facilitar el acoplamiento parece conveniente poner en marcha prácticas de acogida y de preparación antes, en el acceso y durante el periodo de adaptación. Dentro del Proyecto Educativo de los Centros, estas intervenciones, que afectan al conjunto de agentes, pueden articularse dentro de la acción tutorial.

## **1.2 La función tutorial**

La realidad personal por la que pasan los niños y adolescentes en las etapas de la educación básica a nivel fisiológico, cognitivo como afectivo, implica la necesidad de acciones desde la tutoría, ofreciendo elementos de reflexión y apoyo para poder desarrollar su proceso de aprendizaje y su inserción académica (Álvarez, 2006). La acción tutorial tiene como propósito mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes en todos sus niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje. De manera que la tutoría es una acción eminentemente pedagógica (Monge, 2009). Longás y Mollá (2007) definen la acción tutorial como *“la estrategia metodológica para asegurar el*

*acompañamiento adulto y educativo de los procesos de aprendizaje y desarrollo, tanto a nivel personal como grupal”.*

En el proceso de institucionalización de la tutoría la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, supuso un gran impulso de la acción tutorial como componente básico de la actividad docente. Contempla la necesidad de elaborar en los centros el Plan de Acción Tutorial, que organiza y sistematiza la intervención del tutor en los diferentes ámbitos de seguimiento individual y grupal del alumnado, la relación con las familias, la coordinación con el profesorado y con otros agentes externos.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2007), dentro de las orientaciones para la elaboración del Plan de Acción Tutorial para la educación básica, describe las tareas principales asignadas al profesorado tutor, algunas de ellas directamente relacionadas con la transición entre etapas. Con respecto a las acciones a realizar directamente con el alumnado plantea la necesidad de facilitar una integración en el centro educativo y en el grupo de compañeros, fomentar la participación en las actividades del centro, así como asesorar a los estudiantes en los momentos más críticos: ingreso en un nuevo centro, cambio de ciclo o etapa educativa. En relación con las familias o tutores legales propone facilitar el conocimiento del centro y de la etapa educativa, recoger la información que la familia pueda proporcionar con vistas a un mejor conocimiento del alumnado y su contexto familiar, y facilitar la participación de las familias en la vida del centro. En el ámbito de las acciones a desarrollar con el conjunto de profesores del grupo de alumnos, se le asignan tareas como la coordinación del equipo docente de su grupo en lo referente a la programación didáctica y al análisis de situaciones individuales y grupales, así como en el proceso de evaluación del alumnado; este proceso incluye la elaboración de un informe de orientación escolar individual.

La tutoría programada tiene como finalidad proponer actividades formativas organizadas por etapas y ciclos, y fundamentalmente por niveles educativos. A partir de esta programación sistemática y progresiva se intenta dar cabida a aquellas temáticas que van surgiendo y que se subrayan como necesarias en un momento determinado. Con ello se busca que la tutoría sea un espacio educativo que responde a las vivencias que los individuos y el grupo van teniendo, a sus necesidades y a sus intereses (Longás&Mollá, 2007). A través de la tutoría individual se atiende a la singularidad de cada alumno dedicándole un espacio y tiempo particular. Esta orientación individualizada es posible mediante una relación personalizada con cada miembro del grupo, que permite conocer mejor a cada alumno para ofrecerle la ayuda que necesita. El seguimiento grupal se da sobre todo en el grupo estable del aula, conducido por el tutor. En la tutoría grupal es donde primordialmente se crean y reflexionan las condiciones necesarias para que la dinámica de relación en el grupo de iguales sea un factor de cambio, capaz de potenciar la integración y participación de todo el alumnado. La acción tutorial grupal busca generar sentimientos de pertenencia, colectividad y confianza que necesitan los miembros del grupo.

Cuando el cambio de etapa conlleva cambio de centro es necesaria la implicación de los agentes educativos de ambos centros en la coordinación y en la puesta en marcha de acciones tutoriales conjuntas (Martín &Solé, 2011).

Monarca, Rappaport y Fernández (2012), consideran que es posible definir áreas de intervención tutorial desde la función orientadora, como son: el trabajo con estudiantes de sexto de primaria y primero de secundaria obligatoria, el trabajo con profesores de ambas etapas y el trabajo con las familias. Las novedades y cambios que supone el paso de primaria a secundaria exigen adoptar medidas que faciliten esa transición. En este sentido, según Babio (2011), la orientación y la tutoría deberían contribuir al logro de los siguientes objetivos:

- Dar continuidad al proceso educativo y coherencia al currículo. Mantener y desarrollar prácticas educativas iniciadas en la etapa anterior, apoyarse en lo que los alumnos han aprendido y evitar vacíos y saltos bruscos.
- Evitar los temores e incertidumbres que suscita el cambio de una etapa educativa a otra, en el alumnado y en sus familias, proporcionando información y orientaciones para la adaptación.
- Transmitir información sobre el alumnado a fin de agilizar, prever y mejorar medidas que se ajusten a sus necesidades, para organizar y adecuar la atención a la diversidad.
- Generar un clima afectivo de aceptación y participación en el que el alumnado y la familia se sientan acogidos.

Para que la acción tutorial posibilite la adaptación individual y grupal, Peixoto y Oliveira (2003) añaden que los programas de acogida deben incluir además al profesorado de nuevo ingreso, ya que la interacción conjunta contribuye a crear actitudes favorables de comunicación y participación, que hacen posible una acción tutorial generalizada y permanente destinada a los escolares.

El modelo organizativo y la distribución de las tareas obedecen, en la práctica, al grado de centralidad de los agentes educativos en el desempeño del trabajo tutorial. La tutoría puede entenderse como proceso educativo que se desarrolla por parte de los diferentes agentes educativos, en especial de todo el profesorado, bajo la coordinación del tutor del grupo de aula (Rodríguez, 1993; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990). Monge (2009) atribuye al profesorado tutor un papel diferenciado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y afirma que *“todo tutor es profesor, pero no todo profesor es tutor”*.

Arnaiz e Isús (2001) proponen un modelo de actuación que integra una doble perspectiva: la tutoría puntual y la tutoría permanente. La tutoría puntual se refiere al conjunto de actividades individuales o de grupo que, de forma programada, lleva a cabo el tutor responsable de un grupo de aula. Cuando el concepto de tutoría se amplía a todo el centro, como proceso de acompañamiento en el aprendizaje mediante el diálogo en la relación de ayuda, es donde se evidencia la tutoría permanente. Desde esta visión integrada, en el momento de organizar un nuevo curso escolar, situar el papel del tutor y del equipo de profesores es una tarea importante, ya que la relación positiva entre el profesorado y los alumnos es la clave del éxito o del fracaso educativo. Entre los condicionantes personales de la relación de ayuda, la aceptación mutua de la situación por parte del tutor y del alumnado es un requisito fundamental (Blanchard&Muzás, 2005; Rodríguez, 1993).



## **2. TRABAJO DE CAMPO**

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo era describir la transición del alumnado de la escuela del medio rural a los institutos de educación secundaria. Como resultados generales se identificaron elementos que facilitan o dificultan el cambio al nuevo centro. La acción tutorial fue una de las dimensiones estudiadas, sobre la idea de que en la transición entre etapas la tutoría juega un papel relevante. En relación a este tema, el trabajo de campo transcurre en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se concibe y se organiza en las escuelas del medio rural la acción tutorial referida a la transición del alumnado a la educación secundaria?
- ¿Qué acciones concretas se llevan a cabo en las escuelas rurales con el alumnado, con las familias y entre el profesorado, con el fin de facilitar el tránsito a la nueva etapa en un nuevo centro?
- ¿En qué consiste la acción coordinada entre tutores del centro de educación primaria –escuela del medio rural– y del instituto?

### **2.1 Método**

#### **2.1.1. Estilo metodológico.**

En el estudio se ha optado por una vía cualitativa; se ha llevado a cabo, en concreto, a través de un Estudio de casos. Prevalece la comprensión de los casos, analizando características específicas del fenómeno que se pretende explicar, con el objeto de entender su complejidad (Stake, 2000). El Estudio de casos reúne evidencias de manera sistemática; se concibe, esencialmente, desde la interacción de los factores o eventos y, a menudo, es sólo hablando de ejemplos prácticos como podemos obtener una imagen global de esa interacción (Nisbet & Watt, 1984). Según indica Rodríguez Rojo (2011), la construcción del significado global se produce a fuerza de capturar el significado de las partes relacionadas. El sistema conceptual se va elaborando en un proceso de profundización en torno a las preguntas iniciales formuladas sobre el caso que se estudia.

Trabajar desde un enfoque cualitativo conlleva optar por una vía inductiva de análisis (Janesick, 2000). Es decir, las categorías, los temas y los modelos resultantes provienen de la información recogida en el trabajo de campo, aceptando que los investigadores han de diseñar previamente los criterios de clasificación y de codificación de la información, que podrán ser revisados durante el proceso de análisis. Ahora bien, tomando en consideración las aportaciones de Angrosino y Mays de Pérez (2000), siendo conscientes de la imposibilidad de obtener verdades objetivas, las afirmaciones y los discursos se generan bajo la influencia de condicionantes como el género, la clase social o la etnia, entre otros.

Se entiende el Estudio de casos como un diálogo entre las personas que investigan y el fenómeno que se pretende describir, más que un sujeto investigador y un objeto investigado. Se trata, por tanto, de un estudio colaborativo interdisciplinar, entre investigadores profesionales y las personas

implicadas en el asunto. En consecuencia, parece conveniente asumir algunas técnicas como la observación como contextos de relación colaborativa.

### 2.1.2 Fuentes de información y técnicas de recogida de datos

**3.3.1.2.** El trabajo de campo se realizó en colaboración con dos centros escolares públicos del medio rural –denominados EskolaTxikiak– de la Comunidad Autónoma del País Vasco, concretamente del territorio de Gipuzkoa. Los centros, ambos de Educación Infantil y Primaria, fueron seleccionados por los coordinadores territoriales de las escuelas del medio rural. En el estudio también participan los dos Institutos de Educación Secundaria receptores del alumnado de primaria procedente de los dos anteriores. Colaboraron como informantes, el alumnado, el profesorado, y madres y padres de los cuatro centros:

- alumnado, seis de 6º de Educación Primaria, y once de 1º de Educación Secundaria Obligatoria;
- profesorado, nueve pertenecientes a los centros de primaria y seis a los institutos;
- madres y padres, diez entre los dos centros de Primaria y seis pertenecientes a los Institutos de Educación Secundaria.

En la recogida de información se utilizaron las siguientes técnicas.

- a) Observación en el aula. Se realizaron en las dos aulas de los centros del medio rural a los que pertenece el alumnado que cursa 6º grado de primaria. Se llevaron a cabo 14 sesiones de observación en cada centro, acumulando en total 68 horas. Actuaron como observadores dos investigadores en cada uno de los centros, a los cuales acudieron individualmente en días alternos. La información queda recogida mediante notas de campo.
- b) Entrevistas colectivas. Se realizaron 16 entrevistas grupales o FocusGroup (Barbour, 2007) en total, 8 para cada uno de los dos casos referenciales estudiados (escuelas del medio rural), distribuidas de la siguiente manera:

	Educación Primaria sexto curso (11-12 años)		Educación Secundaria primer curso (12-13 años)	
	<i>Octubre-Diciembre, 2013</i>	<i>Marzo-Mayo, 2014</i>	<i>Octubre-Diciembre, 2013</i>	<i>Marzo-Mayo, 2014</i>
Estudiantes		2	2	2
Profesores	2		2	2
Madres y padres	2			2

- c) Seminarios complementarios. Una vez analizada la información y elaborado el primer informe de resultados, se traslada éste a todas las entidades participantes. A continuación, se organizaron dos encuentros con familiares y otro con el conjunto del profesorado, con el fin de



clarificar y consensuar significados, recoger comentarios y nuevas aportaciones, y, con todo ello, redactar el informe final.

### **2.1.3 El proceso de análisis**

En una primera lectura de las notas de campo recogidas en las observaciones y en los registros de las entrevistas, por vía inductiva, se identificaron varios componentes iniciales que caracterizan a las aulas objeto de estudio y que podrían incidir en el fenómeno de la transición entre etapas en general, tales como: los roles del profesorado, las relaciones interpersonales, las vivencias de los alumnos en la fase de transición a la educación secundaria y la coordinación entre los centros. La identificación y los agrupamientos de las unidades de análisis se realizaron en base a criterios temáticos.

A continuación, en la segunda lectura, volviendo a una perspectiva más integradora se retoman los componentes anteriores para situarlos en tres dimensiones más amplias: componentes facilitadores de la transición, componentes eventuales que la dificultan, y componentes o elementos más duraderos que dificultan el tránsito.

En la extracción final de los análisis se identificaron evidencias concretas y hechos relacionados con la acción tutorial –agentes, actividades, organización– con el fin de encontrar respuestas a las preguntas de partida de la investigación.

## **2.2 Resultados**

Tomando como referencia las tres dimensiones generales de agrupamiento utilizadas en la última fase de análisis, a continuación, se exponen los resultados, ordenados en torno a los siguientes temas: el modo de organizar la tutoría, la coordinación entre los dos centros durante la transición, acciones de la tutora o tutor con las madres y padres de familia, acciones con el profesorado, y la tutoría con el alumnado.

### **2.2.1 El modo de organizar la tutoría**

Tanto las escuelas del medio rural –de educación primaria– como los institutos de secundaria consideran imprescindible y prioritario el trabajo tutorial a lo largo de la transición entre etapas, de modo que, siguiendo las directrices administrativas legales, cada grupo de aula tiene asignado un tutor o tutora. Aun así, existen entre las dos etapas diferencias sustanciales en el modo de organizar y asumir las tareas.

En la escuela del medio rural, la tarea del tutor o tutora asignada al grupo de aula cubre las dos vertientes: la que podríamos denominar *específica tutorial* (tareas administrativas, comunicaciones específicas puntuales con familias, coordinación interna entre profesores, coordinación entre etapas), y la *tutoría educativa y permanente*. Así mismo, la labor tutorial definida como acompañamiento en el proceso educativo, es compartida por todo el equipo docente, de modo que el alumnado no distingue la figura de su tutor en el conjunto del profesorado de la escuela. Apenas utilizan este término, piden y son ayudados por todo el personal cuando la situación así lo requiere. La

tutoría se basa en la relación cercana y en la confianza que crea la comunicación a lo largo de los años en una escuela pequeña.

“La atención es muy personalizada”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

“Las profesoras siempre están ahí, ante cualquier duda hay confianza. En la escuela grande siempre te surge la duda: iré o no iré”. [Madre de alumno de escuela del medio rural y de instituto de secundaria].

“Los alumnos saben que todas (las profesoras) andamos por ahí, que no hay distinciones, si este alumno es de mi tutoría o no. Los alumnos son de todas”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Cuando (los alumnos) tienen alguna pregunta o problema no van a buscar a su tutora, o a un profesor en particular, preguntan a quien encuentran primero”. [Profesora de escuela del medio rural].

“(El alumnado ve a la escuela) como una gran familia”. [Profesora de escuela del medio rural].

En los centros de educación secundaria corresponde al tutor del grupo de aula llevar a cabo el trabajo tutorial, que incluye, además de las tareas administrativas, el desarrollo global del Plan de Acción Tutorial. La acción a nivel grupal, propiamente educativa, tiene lugar en la hora semanal de tutoría, a la que se añaden momentos de atención individualizada con cada alumno y con padres y madres.

“Las tutoras y tutores tenemos entrevistas individuales con los alumnos. Están deseando hablar, parece que les das importancia como personas. ¿Cómo te sientes en el Centro?, ¿Ocurre algo con las compañeras?, les preguntamos..., te veo algo triste, o ... los profesores han dicho esto y esto. Las relaciones a nivel individual son cordiales”. [Tutora de primer curso de E.S.O.].

“Se trabajan contenidos que parecen tonterías pero que tienen su importancia: cómo presentar un trabajo, por ejemplo”. [Tutor de primer curso de E.S.O.].

En las entrevistas realizadas, el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria procedente de escuelas de áreas rurales valora positivamente la labor del profesorado tutor, como ayuda que facilita la transición. Los alumnos establecen un estilo de relación bastante parecido al que vivían en primaria, ven cómo el tutor se preocupa y cuida el proceso de adaptación al nuevo centro.

“En la forma de trabajar nuestra tutora se parece a la profesora que teníamos en la escuela pequeña. Si no entendemos, nos explica, y así ...”. [Alumno de instituto de secundaria procedente de escuela del medio rural].

“Al final de la clase (la tutora) mira cómo estamos, se encarga de los justificantes de faltas, ..., anda dando vueltas, no solo a una hora”.

[Alumno de instituto de secundaria procedente de escuela del medio rural].

“Hay diferencia según quién te toque como tutor en la E.S.O. Si el tutor es un profesor que ha trabajado en primaria les acoge mejor, se nota, mantienen ese tipo de relación con los alumnos”. [Profesora de escuela del medio rural].

Cuando llegan al instituto, durante el período de transición, las niñas y niños de la escuela del medio rural han de distinguir a la profesora tutora del grupo de aula entre el conjunto de profesoras, asumiendo que la relación que establecen es claramente distinta.

### **2.2.2 La coordinación entre los dos centros**

Desde una visión general, el análisis de las relaciones entre las escuelas del medio rural y los institutos de secundaria indica que hay diferencias en la acción coordinada cuando se trata de institutos de gran tamaño –con varios grupos de alumnos por nivel– y cuando los alumnos se trasladan a un instituto menor, en el que confluye a menudo gran parte del alumnado de todas las escuelas rurales de su entorno geográfico. La exigencia agregada de varias escuelas rurales de una mayor coordinación incrementa el número de acciones conjuntas y el alcance de las temáticas que se atienden en ellas.

En relación a las actuaciones realizadas con el alumnado, en todos los casos prevalecen aquellas que se desarrollan en la fase final de la etapa primaria, con el fin de aproximarse al nuevo centro y conocer a las compañeras y compañeros con los que compartirán el nuevo curso escolar.

“Mañana van todos en grupo a ver el centro (de secundaria)”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

“Antes de finalizar el curso pasan el día juntos, todos los que van (de los pueblos de alrededor) al instituto”. [Padre de alumno de escuela del medio rural].

“También se organizan olimpiadas infantiles, formando grupos con niñas y niños de varios pueblos. Así se van conociendo”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

La continuidad curricular es uno de los factores clave para llevar la transición con éxito y proseguir los estudios a lo largo de la nueva etapa. El interés y la preocupación por evitar en lo posible saltos y vacíos significativos, hacen que estos sean uno de los temas prioritarios de las reuniones conjuntas entre los tutores de los centros de primaria y de los institutos correspondientes.

Dentro de los elementos que componen el currículum, se observa que la aproximación curricular afecta únicamente a los contenidos, sobre todo conceptuales, de enseñanza y aprendizaje. Dadas las características consideradas como básicas en la escuela del medio rural –grupos multigrado, espacios abiertos, tiempos flexibles, aprendizaje por proyectos–, la aproximación en la metodología didáctica y en la organización del centro parece más difícil.

“Nos preocupa el salto académico, si van preparados o no”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

“(En la E.S.O.) tienen una dinámica diferente, y tendrán que acostumbrarse”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

“Analizamos las programaciones de los centros, luego cada uno tiene sus técnicas. Comentamos qué hacemos, y nos viene bien, porque es una oportunidad para hablar, comparar, ver lo que haces, hasta dónde, ...” [Profesor de instituto de secundaria].

“Analizamos los contenidos mínimos, por áreas, y también hemos tratado sobre algunas actitudes”. [Tutora de educación primaria].

“La coordinación nos ha servido para situar los niveles de exigencia (de 1º de secundaria), viendo de dónde vienen los alumnos y dónde están”. [Tutora de educación primaria].

Otra de las líneas de actuación coordinada entre los centros se refiere al traspaso de información sobre el alumnado de nuevo ingreso, que se lleva a cabo a través de reuniones conjuntas entre tutores de ambas etapas y orientadores. El intercambio de información se produce en varios momentos y en ambos sentidos. Antes del comienzo del curso los tutores y tutoras de primaria informan sobre su alumnado con el fin de preparar la acogida y realizar ajustes en el instituto. Una vez comenzado el curso el centro de secundaria informa periódicamente a la escuela rural sobre el modo en que evolucionan en la transición.

“(En las reuniones de coordinación) hacemos el seguimiento de los que han ingresado este año. Vamos al instituto”. [Profesora de escuela del medio rural].

“La jefa de estudios (del centro de secundaria) va a los centros (rurales) a recoger datos sobre el rendimiento, aspectos personales, previsión de dificultades, actitudes positivas, ...Luego pasa la información a los tutores”. [Tutor de centro de secundaria].

“En las reuniones de coordinación hablamos sobre cómo van adaptándose estos alumnos. Analizamos los resultados de la evaluación (de 1º de E.S.O.) y también compartimos los resultados de la evaluación de diagnóstico (realizada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa)”. [Tutora de escuela del medio rural].

### **2.2.3 Acción tutorial con las madres y padres de familia**

La acción tutorial referida a las familias se realiza en torno a las siguientes funciones: a) informar acerca de la etapa educativa en la que cursan y cursarán sus hijas e hijos; b) informar sobre el proceso educativo individual y pedir la colaboración en este proceso; c) recoger la información que puedan aportar de las familias con el fin de conocer mejor al alumno; d) orientar a las familias, sobre todo en aspectos como la resolución conjunta de problemas y dificultades en el aprendizaje o en el comportamiento y la organización del estudio; y e) promover y establecer cauces para la participación en los órganos y en las actividades del centro.

El análisis de las entrevistas realizadas nos indica que tanto las escuelas del medio rural como los institutos de secundaria, durante la transición, incluyen en su labor tutorial acciones relacionadas, sobre todo, con las cuatro primeras funciones señaladas: jornadas de puertas abiertas para que las familias conozcan las instalaciones del nuevo centro, sesiones informativas para presentar el proyecto educativo antes del comienzo de la E.S.O., informar acerca de los trámites administrativos de matrícula en el nuevo centro, reuniones a nivel individual con padres y madres para conocer y orientar el proceso educativo (hábitos de estudio en casa, cambios que se consideran necesarios viendo los resultados), y para impulsar la participación en la gestión y en los órganos de decisión. En las escuelas del medio rural las familias colaboran de forma continuada y directa en la elaboración y el desarrollo del proyecto curricular.

No obstante, existen diferencias sustanciales en el modo y en los procedimientos de comunicación entre las familias y el profesorado tutor. En las escuelas del medio rural el intercambio de información sucede dentro de la relación cotidiana, casi siempre de forma espontánea. En el periodo de transición la acción tutorial más planificada incluye momentos puntuales para informar sobre el proceso de inscripción y matriculación en el nuevo centro.

“La escuela está abierta en todo momento. La presencia de las familias es constante en la escuela, también en el desarrollo curricular, dentro de los proyectos de aprendizaje”. [Profesora de escuela del medio rural].

“En el instituto la relación es más distante, por mucho”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

“Tú misma tienes que ir a pedir la información, porque aquello es más grande. Yo prefiero saber sobre mi hijo antes, y no al final del trimestre. Aquí (en la escuela rural) es más directo, no tengo que estar llamando”. [Madre de alumno de escuela del medio rural y de instituto].

“Cuando hay algo grave, entonces sí llaman”. [Madre de alumno de escuela del medio rural y de instituto].

“(En el instituto) no sabemos en qué medida podremos participar en el proyecto educativo. Aquí (en la escuela rural) sí, allí ya ...”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

Son conscientes de que se encontrarán con una situación muy diferente sobre el modo de relación y participación en la organización. Las familias sienten que pierden protagonismo en la vida del centro. Algunas manifiestan que al comienzo desconocen el funcionamiento de las Asociaciones de Madres y Padres de Familia (AMPA) en el instituto.

“Lo desconozco, pero me parece que será muy distinto. No pienso que los padres y madres tengamos tanta participación (en el instituto); no sé, como aquí, en la escuela pequeña”. [Padre de alumna de escuela del medio rural].

“No sé cómo funcionan las AMPAs, no sé cómo se trabaja; pero he oído que funcionan muy bien. (No sé) si hay elecciones, cómo se

organizan, Aquí es más de casa”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

#### 2.2.4 Acción tutorial con el profesorado

La tutoría destinada a atender al conjunto del profesorado tiene como objetivo coordinar adecuadamente al equipo docente que imparte enseñanza, con el fin de unificar criterios y pautas de actuación. En las dos etapas los planes tutoría incluyen acciones concretas en torno a dos ámbitos directamente relacionados con la transición: la adecuación curricular y la mediación en la información.

La adecuación curricular consiste en adecuar las situaciones educativas a cada alumna, alumno o grupo, teniendo en cuenta los mínimos para progresar con éxito durante la transición en la E.S.O. Esto implica tomar decisiones conjuntas para llevar a cabo acuerdos que afectan al diseño y al desarrollo del currículum.

“Las profesoras nos reunimos para aproximar algunos contenidos al temario de secundaria. Miramos las necesidades de los alumnos (para la transición) de uno en uno”. [Profesora de escuela del medio rural].

“El objetivo suele ser que todos lleguen, por lo menos, a los mínimos exigidos”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Elaboramos un plan de mejora (entre las profesoras) ya que se veía que los alumnos tenían dificultades en el área de lengua cuando iban al instituto”. [Profesora de escuela del medio rural].

La función tutorial mediadora de la información, trata de mantener contacto y comunicación constante entre el profesorado que trabaja en ambas etapas, a fin de estar informados sobre sus características y la evolución durante el período de transición. Coordinar el proceso de evaluación y seguimiento con los profesores en cada etapa y recoger la información que éstos proporcionan son tareas fundamentales, para poder transmitir a las personas y órganos afectados aquellos aspectos que pudieran ser beneficiosos en el proceso educativo.

“Las tutoras informamos sobre los alumnos, -datos académicos, de personalidad, aspectos positivos, dificultades-, a los profesores de los diferentes departamentos”. [Profesora de escuela del medio rural].

La cultura educativa del medio rural considera prioritario cuidar el ámbito de la socialización y la integración grupal. Dentro de la coordinación tutorial interna los equipos docentes prestan especial atención a los aspectos emocionales y afectivos.

“Si no se acompaña adecuadamente (en lo afectivo), esto puede dificultar el proceso de transición”. [Profesora de escuela del medio rural].



“Analizamos entre todas los componentes emocionales de las diferentes situaciones. Hacerlo con cuidado es necesario en esas edades (de los niños”. [Profesora de escuela del medio rural].

### **2.2.5 Acciones con el alumnado**

En relación al alumnado en periodo de transición, las funciones y tareas se concretan en torno a dos objetivos, en parte complementarios: facilitar una buena integración en el nuevo centro y en el grupo, y, así mismo, asesorarles en situaciones críticas que se producen a causa del cambio de centro y de etapa.

En la escuela del medio rural la integración en el grupo es uno de los ejes principales de la acción educativa en su conjunto. Tanto es así, que para tal fin no se distinguen acciones ni tiempos específicos dentro del programa de tutoría. El propio diseño curricular genera numerosas situaciones de aprendizaje grupal que obligan a tomar decisiones colectivas y también a asumir responsabilidades compartidas o individuales.

Con vistas a la transición entre etapas, la escuela del medio rural apuesta por cultivar y favorecer aspectos motivacionales de relación y formación humana –autonomía, iniciativa, generosidad, confianza–, con el fin de plasmar en el alumnado actitudes maduras, responsables y constructivas.

“(Alumnas y alumnos) trabajan con responsabilidad y autonomía, son capaces de pedir ayuda cuando necesitan esto u otro”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Nos interesan sobre todo estrategias para afrontar situaciones para la E.S.O. Nos basamos en la importancia de tomar la iniciativa y arreglárselas para seguir adelante”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Es importante que ante una dificultad las niñas y niños pregunten: ¿quién me puede ayudar?”. [Profesora de escuela del medio rural].

La posible disolución del grupo, tan cohesionado a lo largo de la etapa de primaria, es una de las mayores preocupaciones de los niños y niñas. Se preguntan con frecuencia “¿con quién me pondrán en el instituto?, ¿llegaré a tener un grupo de amigas y amigos?”. Es uno de los motivos que generan un estado de nerviosismo a medida que se acerca el cambio de centro, y que exige a los tutores un apoyo más intenso.

“Estoy nervioso (para ir al instituto) ... porque estaremos con gente diferente en el aula”. [Alumno de escuela del medio rural].

“Yo, además, no me apunté al fútbol (extraescolar comarcal), y allí, en el fútbol del patio no conozco a casi nadie”. [Alumno de 1º de la E.S.O.].

“Es que es un cambio grande para todos, y siendo sólo tres (procedentes de la escuela rural)... pues; no veo tanto agobio en los demás”. [Profesora de instituto de secundaria].

Las entrevistas realizadas, tanto en los institutos como en las escuelas del medio rural, al profesorado, a las familias y al alumnado, muestran que la gran

mayoría superan el estado de intranquilidad en los tres primeros meses de escolarización en el nuevo centro.

En el medio rural la dimensión del grupo se amplía en las relaciones que mantienen con compañeros y compañeras de cursos anteriores que ya conocen el centro de secundaria. Conviven fuera del tiempo escolar, conversan sobre el instituto, facilitando así una mayor aproximación a la realidad.

“Es importante tener referentes, qué cuentan los que han ido antes y cómo se las han arreglado”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

“La cohesión es muy grande entre los alumnos”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

### 3. CONCLUSIONES

La transición del alumnado de las escuelas del medio rural a los institutos de educación secundaria requiere procesos de adaptación que afectan de manera directa tanto a las niñas y niños, a las familias y al profesorado. Con el fin de preparar para el cambio y facilitar el acoplamiento a un estilo educativo diferente, los centros consideran necesario adoptar medidas tutoriales a lo largo de todo el periodo de transición. Por lo tanto, la tutoría incluye acciones de aproximación hacia el final de la etapa primaria, acciones puntuales desarrolladas en el comienzo del nuevo curso, y acciones de asentamiento y seguimiento que cierran la fase de adaptación asegurando la integración en la vida escolar.

Las diferencias en el modo de organización y de desarrollo curricular entre las escuelas del medio rural y los institutos de secundaria quedan reflejadas en la acción tutorial. Tal y como señalan Wheelery Bartle(1993), las características psicopedagógicas propias de la etapa evolutiva del alumnado diferencian y particularizan la elaboración y el desarrollo de la función tutorial, por un doble motivo: primero porque debe adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes, y, en segundo lugar, porque la estructura organizativa del centro condiciona, en función de la etapa, la acción tutorial en contenido y procedimiento. Si bien es cierto que las concreciones de la tutoría son diferentes, la transición entre etapas exige planificar acciones acordadas sobre una finalidad básica común.

En la escuela rural la tutoría es una labor en gran parte compartida por todo el profesorado y acompañada por las familias. La profesora-tutora asignada al grupo de aula actúa como tal en casos que requieren atención individualizada y en acciones externas puntuales o de coordinación, sobre todo. En este sentido, Boix(1995) afirma que el maestro rural, asume múltiples tareas como docente, animador sociocultural, orientador, psicopedagogo e investigador. Podría entenderse como una tutoría *natural*, un entorno comunicativo espontáneo que forma parte de la relación entre todos los agentes de la escuela. La tutoría de aula con el alumnado es una acción permanente integrada en el currículum a través del desarrollo de los proyectos de aprendizaje. La acción de las familias se intercala mediante la presencia cotidiana de las madres y padres, que participan en diversas actividades de la escuela, o se aproximan a ésta por ser un lugar habitual de socialización, también, informal. Soler (1998) mantiene la idea de que “*la relación con la*

*comunidad educativa y con el entorno social y cultural esconstante, produciéndose una verdadera identificación e intercomunicación de distintas percepciones en un mismo espacio escolar: los padres viven la escuela porque van a ella a menudo o casi diariamente, el maestro o la maestra conocen la realidad en la que desarrollan su labor educativa y pueden intervenir para transformarla, los niños viven la escuela con naturalidad porque en ella se desarrollan de forma autónoma y en constante interacción”.*

El trabajo coordinado entre las dos etapas durante la transición del alumnado es uno de los factores clave; trata de garantizar la socialización y las construcciones grupales, y de asegurar la continuidad curricular. Los intercambios de información y las decisiones tomadas afectan sobre todo al seguimiento del proceso educativo del alumnado y a las necesidades de ajuste en los contenidos de las áreas curriculares.

El intercambio de información sobre el alumnado en transición comienza antes del cambio de centro y continúa, al menos, a lo largo del primer curso en la nueva etapa. Para ello, en los Planes de Acción Tutorial se programan los momentos clave, que coinciden generalmente con el final de los periodos de evaluación del alumnado.

La acción coordinada entre las dos etapas, dirigida al ajuste de los contenidos de aprendizaje y de los modos de enseñar, para asegurar la continuidad del currículum parece ser más problemática. Por un lado, la confluencia en los institutos de secundaria de alumnado procedente de diferentes centros de primaria supone una dificultad para establecer un nivel de exigencia común que enlace en armonía con los niveles anteriores. Los institutos de educación secundaria tienden a tomar como referencia los temarios de los libros de texto y de los materiales didácticos estandarizados, basados en los diseños curriculares prescritos por la administración educativa. En cambio, los proyectos educativos las escuelas del medio rural giran más en torno a la construcción de competencias metadisciplinarias, a través de propuestas curriculares flexibles y abiertas.

Durante el periodo de transición las discontinuidades curriculares son objeto de gran preocupación tanto para el alumnado como para sus familias, ya que podrían influir negativamente en el rendimiento escolar. El apoyo preventivo y constante de la familia ayuda a superar con mayor estabilidad estas situaciones. Por otra parte, cabe sugerir a los centros de secundaria, desde una visión inclusiva, prever de momentos de acogida a nivel individual y grupal; así como también, poner en marcha programas temporales de adaptación, con currículum flexible, como medida de atención a las necesidades del alumnado en tránsito. Para Pietarinen(1998), los periodos de transición de los niños de la escuela del entorno rural y los del medio urbano requieren, en parte, diferentes tipos de adaptación, ya que el traslado desde la escuela primaria a la secundaria incluye numerosos factores locales inesperados que implican cambio.

Dentro de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, la educación de la escuela rural da prioridad a las actitudes y a los componentes socioemocionales de las competencias; trata de desarrollar cualidades personales básicas para afrontar situaciones nuevas e imprevistas. La autonomía, el esfuerzo en la búsqueda de soluciones, la confianza o la

responsabilidades son contenidos transversales de aprendizaje de las áreas curriculares, que se refuerzan mediante la tutoría y que ayudan a progresar mejor durante la transición. La acción tutorial genera y favorece una relación auténtica entre estudiantes y adultos, dando importancia a la voz del alumnado. Boix (2011), añade que la autonomía en el aula multigrado permite al alumnado valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo, de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje sin depender de la guía constante del maestro. El alumno aprende a tener iniciativa para gestionar su aprendizaje. Según Goldman y Newman (1998), *“el alumnado que se implica, participa y se siente parte de la organización no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que promueve nuevas conductas que contribuirán a reforzar la cultura del esfuerzo. Cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca va en aumento”*.

La consolidación del sentimiento de pertenencia y el compromiso grupal tienen especial relevancia en los procesos educativos de la escuela rural que se desarrollan mediante aprendizajes entre iguales. El cambio de etapa y, al mismo tiempo, de centro afecta cada año a un número reducido de alumnas y alumnos. La acción tutorial al final de la etapa incide en la necesidad de mantener las relaciones y el apoyo mutuo durante el tránsito, con el fin de prevenir situaciones de aislamiento en un entorno desconocido. Keay, Lang y Frederickson (2015) subrayan la importancia de implementar acciones de apoyo escolar para afianzar las relaciones grupales entre iguales y favorecer una transición exitosa durante la educación secundaria.

Para las madres y padres de familia del medio rural el paso a los institutos de secundaria lleva consigo, en la mayoría de los casos, un cambio sustancial en los modos y en los tiempos de relación con el centro. Conscientes de las diferencias que existen entre las dos etapas, los familiares viven su propio período de transición, por lejanía o por desconocimiento de la realidad con la que se encontrarán. Esta situación sugiere desde la tutoría la necesidad de actuar de manera conjunta entre los centros en dos direcciones: facilitar información acerca de los modos de participación familiar en los centros de secundaria al que accederán sus hijas e hijos, y la creación de foros y puntos de encuentro entre padres y madres de alumnos de nuevo ingreso y las asociaciones ya existentes.

#### 4. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En Castilla, C. (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.27-80). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A. (2000). Rethinking Observation. From Method to Context. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Arnaiz, P. & Isús, S. (2001). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Babío, M. (2011). Orientación y transición entre etapas. En Martín, E. y Solé, I. (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 151-168). Barcelona: Graó.

1. Blanchard, M. & Muzas, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid: Narcea.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos de la escuela rural*. Barcelona: Graó / ICE de la Universitat de Barcelona.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela Rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A.T., Ruiz, L.S. & Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N° 1, 193-210.
- Chedzoy, S.M. & Burden, R.L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in education*, 74, 22-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.74.3>
- Coffey, A., Berlach, R.G. & O'Neill, M. (2013). Transitioning year 7 Primary students to Secondary settings in western Australian Catholic schools: How successful was to move? *Research in MiddleLevelEducation*, 36(10), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2013.11462103>
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2007). *Orientaciones para la elaboración del plan de acción tutorial para la educación básica*. [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_otrosa\\_mb/adjuntos/910001c\\_Pub\\_BN\\_plan\\_tutorial\\_prim\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_otrosa_mb/adjuntos/910001c_Pub_BN_plan_tutorial_prim_c.pdf)
- Derricott, R. (1985). *Curriculum continuity: primary to secondary*. Windsor: NFER-Nelson.
- Elias, M.J. (2002). Transitioning to middle school. *The Education Digest*, 67(8), 41-43.
- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. UNESCO.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Goldman, G. & Newman, J.B. (1998). *Empowering Students to Transform Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary to secondary school: why is important and how it can be supported. *Australian journal of teacher education*, 38(1), 62-74. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>
- Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: SAGE.



- Jiménez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.
- Keay, A., Lang, J. & Frederickson, N. (2015). Comprehensive Support for Peer Relationships at Secondary Transition. *Educational Psychology in Practice*, 31 (3), 279-292.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1052046>
- Letrello, T.M. & Miles, D.D. (2003). The transition from middle school to high school: Students with and without learning disabilities share their perceptions. *The Clearing House*, 76, 212-214.  
<https://doi.org/10.1080/00098650309602006>
- Longás, J. & Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora*. Madrid: Narcea.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección general de renovación pedagógica.
- Monarca, H.A., Rappaport, S. & Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre la enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: WoltersKluwer.
- Nisbet, J.D. & Watt, J. (1978). *Case Study*. Nottingham: Nottingham University, School of Education.
- Peixoto, M.J. & Oliveira, V. (2003). *Manual do director de turma. Contextos, relações, roteiros*. Oporto: ASA.
- Pietarinen, J. (1998). Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school. *Paper presented to Symposium on Children's experiences – Crossing Boundaries Network: Communities and their schools*. University of Ljubljana, Slovenia.
- Pratt, S. & George, R. (2005). Transferring friendship: Girl's and boy's friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19, 16-26. <https://doi.org/10.1002/chi.830>
- Rodríguez, F. (2006). Transición de primaria a secundaria. En Castilla, C. (coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.155-188). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En Castilla, C. (coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-26). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez Rojo, M. (2011). *Cómo investigar con Estudio de casos*. Valladolid: CEDID-FIFED.



- Soler, J. (1998) Un modelo de prácticum en la escuela rural. Las posibilidades de la escuela rural en la formación inicial del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 2, 61-72.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sweetser, G.K. (2003). *Transition from primary to secondary school: The beginning of a journey*. Presented at the New Zealand Association for Research in Education and Australian Association for Research in Education (NZARE & AARE) Conference. Auckland, New Zealand.
- Tobbell, J. (2003). Student's experiences of the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 20(4), 4-14.
- Wheeler, S. & Bartle, J. (1993). *A handbook for Personnel Tutors*. London, SRHE: Open University Press.

