



Tutoría en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Necesidad de adultos de referencia en el tránsito del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) al Instituto de Educación Secundaria (IES) en la Comunidad de Madrid

Tutoring in the first year of Compulsory Secondary Education (CSE). The need for reference adults in the transition from the Preschool and Primary Education School (PPES) to the Secondary Education Institute (SEI) in the Community of Madrid

Agustín Muñoz 

e-mail: agusmpzz@gmail.com

IES Eijo y Garay de Madrid, España

Resumen

El curso de 1.º de ESO es de especial relevancia por la doble transición que vive el alumnado: psicológica, al pasar de la niñez a la adolescencia, y de entorno físico-afectivo, con el paso del CEIP al IES en la enseñanza pública. En este entorno adquiere importancia el papel del tutor como adulto de referencia visible encargado de que el tránsito sea lo más llevadero y educativo. Esta investigación es posible desde la metodología cualitativa que nos permite trabajar en un entorno natural conocido, utilizando como técnica concreta de investigación el grupo de discusión, que posibilita la obtención de datos desde una interacción directa entre la figura del investigador y los participantes en la misma. La muestra está formada por 32 alumnos de 1.º de ESO y 23 profesores con especial incidencia en el mismo nivel. Se enriquece con las aportaciones teóricas pertinentes. Se procede a la realización de los grupos de discusión con el alumnado por un lado y el profesorado por otro. Después del análisis e interpretación de los datos se llega a los resultados, que se enmarcan en una triple implicación: para la persona del tutor, para el IES y para la administración educativa. Por último, se valora su utilidad y se analizan limitaciones y propuestas de mejora.

Palabras clave: educación; enseñanza secundaria; tutor de clase; grupos de discusión.

Abstract

The first year of CSE is particularly relevant due to the double transition that students experience: psychological —changing from childhood to adolescence—, and of their physical-affective environment —by moving from PPES to SEI—. In this environment, the role of the tutor as a visible adult of reference acquires significance to make that special moment of transit more manageable and educational. In order to explore the role of the tutor, the study draws on a qualitative research methodology that allows the researcher to work in a natural well-known environment. The research technique of focus groups provided the acquisition of data from a direct interaction between the researcher and the rest of participants. The sample is constituted by 32 students of first year of CSE and 23 teachers particularly involved in the same level. The research is enriched by relevant theoretical contributions. Focus groups were held separately for students and teachers. The results of the analysis and interpretation of the data are framed in a triple implication: for the tutor, for the SEI and for the educational administration. Finally, its usefulness is assessed and limitations and proposals for improvement are analysed.

Keywords: education; lower secondary education; class tutor; focus group.

Revisado / Reviewed: 16-12-2021

Aceptado / Accepted: 28-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Muñoz, A. (2022). Tutoría en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Necesidad de adultos de referencia en el tránsito del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) al Instituto de Educación Secundaria (IES) en la Comunidad de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 56-69. 10.15366/tp2022.39.005

1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar los resultados obtenidos en una investigación de campo acerca de cuál sería el papel fundamental que debe jugar el tutor, como adulto de referencia, en el tránsito del CEIP al IES, según el alumnado y el profesorado. La investigación se ha llevado a cabo en los IES Humanes, Eijo y Garay y Gran Capitán de la Comunidad de Madrid con una muestra total de 32 alumnos de 1.º de ESO y 23 profesores del mismo nivel.

El estudio de la función tutorial, de los rasgos que adornan la figura del tutor y las claves de la transición educativa, con especial atención a la acogida, configuran los elementos básicos de dicha investigación.

Entendemos la tutoría «como un proceso continuo y sistemático que facilite los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones, que atienda la diversidad y la inclusión, que potencie el desarrollo personal y que asesore sobre las opciones educativas y laborales» (Álvarez, 2017). Realizando en dicho proceso labores de ayuda, orientación y seguimiento del alumnado (Ceballos, 2017).

Se hace inevitable partir del reconocimiento de la tutoría como eslabón de capital importancia en la orientación educativa (González y Vélaz de Medrano, 2014), teniendo presentes los diferentes niveles de actuación según la etapa educativa (Gallego y Riart, 2006), la necesidad de su correcta planificación y evaluación como factor de calidad de la educación (Pantoja, 2013) y el conocimiento de las técnicas y actividades concretas a llevar a cabo en el contexto del Plan de Acción Tutorial (Brunet y Negro, 2006; Xus Marín et al, 2003).

Reconocemos los rasgos comunes a la figura del tutor en términos de asesoramiento, ayuda y globalidad (Lázaro y Asensi, 1987; Lázaro, 2010) que enmarcan una educación integral buscando el desarrollo de cada educando y su realización personal (Tourinán y Sáez, 2012). Se hace necesario explicitar sus funciones y cómo llevarlas a la práctica (Sarramona, 2000; Torrego, 2014) y, en el caso concreto de 1.º de ESO, superando la disyuntiva entre enseñar o educar (González y Solano, 2015).

Por lo que respecta a las cualidades personales del tutor para poder ser «adulto de referencia» en la transición, se destaca la ejemplaridad que conjuga con honestidad la neutralidad y la beligerancia (Buxarrais et al., 1995), se pone el acento en las cualidades psicológicas y éticas (Aznar et al., 2010), se resalta su función mediadora (Colom y Núñez, 2001), así como el papel de guía en el proceso de construcción personal (García Amilburu, 2007; Núñez y Fontana, 2009) y se da valor a la interacción educativa (Tourinán & Sáez, 2012) que implica el equilibrio entre una finalidad previa y el respeto a la dignidad del alumno (Esteve, 2010) desde un exquisito tacto pedagógico (Van Manen, 1998).

Es importante reseñar la necesidad de formación en este campo (Manso y Valle, 2013; Pantoja, 2013; Álvarez, 2017) debido al diferente modelo de acceso a la función docente de maestros y profesores.

Por lo que respecta a la definición de transición, hay cierto consenso en considerarla como un fenómeno multifacético que implica una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo (Petriwskyj, Thorpe y Tayler, 2005). Una visión más académica pone la atención en la preparación del alumnado para afrontar los retos de la escolarización obligatoria (Snow, 2006), mientras que desde una visión comunitaria se contempla como un proceso que implica a toda la comunidad (especialmente al alumnado, al profesorado y a las familias) y debe ser abordado de manera conjunta para propiciar una continuidad armónica entre todas las etapas educativas (Dockett, Petriwskyj y Perry, 2014).

Reviste especial importancia tomar en consideración los programas de acogida que facilitan la transición y cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva que prepara al alumnado a vivir nuevos periodos vitales enmarcados en cambios globales (Rodríguez, 1998; Badía y Mauri, 2004). La experiencia de la discontinuidad ha sido analizada desde diferentes perspectivas y autores: desde el cambio de centro, de clima institucional, de metodología educativa, de relaciones entre iguales y con el profesorado, las repercusiones en el rendimiento escolar, los cambios que comporta la adolescencia, el nuevo papel de la familia, la organización de los tiempos de trabajo y ocio (Gimeno, 1997; Monarca et al., 2012, Mackenzie et al., 2012; Monarca, 2013; Wilckoc, 2014; Hung, 2014; Faubel, 2015). Teniendo en cuenta de una manera especial la significación de la «acogida» para la futura convivencia grupal (Bisquerra, 2012; Torrego, 2014).

Será importante lograr que las transiciones sean procesos graduales de cambio no traumático

(Álvarez y Pareja, 2011) para proporcionar continuidad y coherencia al sistema educativo, lograr la colaboración de los docentes de primaria y secundaria y dar seguridad a las familias desde la comunicación y el diálogo (Faubel, 2015; Parrilla y Sierra, 2015). El éxito de dichas transiciones se garantiza desde el sentido de pertenencia del alumno, la gestión intencional de los nuevos aprendizajes, la interacción educativa, la continuidad pedagógica, la participación activa del alumnado en el proceso y la resiliencia, influenciada en el alumnado por su autoestima, su estado de ánimo en el contexto de la transición y las redes de apoyo (Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010; Jindal-Snape, 2010; Krampen, 2013; Jindal-Snape, Hannah, Cantali, Barlow y MacGillivray, 2020).

2. Planteamiento del problema

En la presente investigación nuestro objetivo será ayudar a concretar el especial papel que debe jugar el tutor en 1.º de la ESO en el tránsito del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid. Y, de una manera especial, destacar el papel fundamental del mismo como adulto de referencia visible favorecedor de la transición entre las dos culturas educativas y dinamizador de los planes de acogida planteados (González y González, 2015; Calvo y Manteca, 2016).

3. Metodología

Este trabajo de investigación participa de los presupuestos de la metodología cualitativa por tres razones. La primera, porque posibilita el acercamiento a la realidad desde dentro. La segunda, porque el campo de estudio serán las interacciones de los sujetos. Por último, porque la meta de la investigación será la de proponer alternativas fundamentadas a una situación concreta, cual es la del tránsito y la acogida (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Sandín, 2003; Bisquerra, 2004; Flick, 2004; Cerrillo, 2009; Touriñán y Sáez 2012).













Se ha optado, después de su estudio detallado (Krueger, 1991; Ibáñez, 1992; Wilson, 1997; Callejo, 2001; Fabra y Domènech, 2001; Barbour, 2013), por la técnica de los Grupos de Discusión por dos razones. En primer lugar, porque interesan los datos que, fruto de la interacción, ofrecen el alumnado y el profesorado acerca de su visión del tutor como adulto de referencia en 1.º de ESO. En segundo lugar, por comprobar su especial adecuación para el colectivo adolescente debido a la facilidad que tienen para adentrarse en espacios conversacionales (Stewart y Shamdasani, 1990; Taylor y Bogdan, 1992; Fabra y Domènech, 2001).





4. Diseño de la investigación

Para la confección de los guiones que servirían de base a los grupos de discusión se sometió a la evaluación de terceros, especialistas en el tema, el guion previo elaborado por el investigador. Fruto de la interacción surgió el guion definitivo.

Dichos grupos se atuvieron a lo que la bibliografía señala en cuanto a los criterios de tamaño (Krueger, 1991; Ibáñez, 1992; Barbour, 2013); convivencia (Fern, 1982; Nelson y Frontczak, 1988; Lewis, 1992; Wilson, 1997; Finch y Lewis, 2003); homogeneidad (Morgan, 1988; Ibáñez, 1992; Fabra y Domènech, 2001) y criterio ético (Barbour, 2013).

Tabla 1.
Grupos de Discusión: características

	IES	Grupo	Tamaño	Duración	Lugar
Alumnado	Humanes	1.ºC	8 (4  4 	0:44	AMPA
	Eijo y Garay	1.ºC	8 (4  3 	0:46	Biblioteca
	Eijo y Garay	1.ºC	8 (4  3 	0:48	Biblioteca
	Eijo y Garay	1.ºC	8 (4  3 	0:45	Biblioteca
Profesorado	Humanes	Claustro	6 (4  2 	1:17	Dirección
	Humanes	Claustro	6 (4  2 	1:15	Dirección

Eijo y Garay	Claustro	6 (4  2 	1:24	Sala juntas
Gran Capitán	Claustro	5 (4  1 	1:12	Jefatura

Se realizaron cuatro grupos por segmento (Krueger, 1991) teniendo en cuenta criterios de accesibilidad y disponibilidad temporal que permita la viabilidad de los mismos (Lopis, 2004). Se buscó la colaboración voluntaria y desinteresada de los profesores, de las familias y de sus hijos.

Como instrumento para recoger la información se utilizó una grabadora digital.

Para el proceso de transcripción, que resultó costoso por el tiempo invertido (40 horas), se utilizó el procesador de texto Microsoft Word 2007. La información fue codificada asignando un número a cada intervención, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto la persona que la decía, como su localización dentro del texto y a qué grupo de discusión pertenece. Por ejemplo: «Nuestra tutora se preocupaba por nuestras cosas personales. Por si teníamos algún problema» (MFB 1-22).

Para la codificación en categorías relevantes y posterior análisis de la información se utilizó un criterio temático mixto en el que las categorías se establecen mediante dos procesos: deductivo e inductivo (Gibbs, 2012), o como diría Barbour (2013), utilizando códigos «a priori» e «in vivo».

5. Análisis de datos y principales resultados

En cuanto a las consideraciones éticas de la investigación, es relevante poner de manifiesto que en todo momento se garantizó la privacidad y el anonimato de los participantes a lo largo de todo el proceso. Así mismo, se les solicitó un consentimiento informado que en el caso del alumnado, por ser menores de edad, fue firmado por sus familiares.

Una vez realizadas las transcripciones se procedió a su análisis en base a las categorías establecidas (Suarez, 2005). Los datos más relevantes se muestran a continuación desde la doble perspectiva de la investigación: alumnado y profesorado.

5.1. Alumnado

Después del análisis e interpretación de los datos puestos de manifiesto por el alumnado de 1.º de ESO se señalan los resultados que se derivan de dichos procesos enmarcados en las categorías que a continuación se relacionan.

Tabla 2.

Categorías Grupos de Discusión Alumnado

Marco de categorías grupo discusión alumnado 1.º ESO		
La tutoría en 1.º de ESO: visión del alumnado en un momento de cambio		
1. Tutoría en el CEIP	1.1 Presencia del tutor	
	1.2. Cualidades	1.2.1 Personales
		1.2.2 Profesionales
	1.3. Relación	1.3.1 Alumnado
		1.3.2 Familia
2. Entrada en el IES	2.1 Valoraciones previas	
	2.2 Temores	2.2.1 Compañeros
		2.2.2 Profesores
		2.2.3 Dificultad estudios
	2.3 Cambio brusco	
3. Acogida inicial	3.1 Ánimo inicial	
	3.2 Conocimiento realidad	3.2.1 Información IES
		3.2.2 Recorrido IES

	3.3 Conocimiento personas	3.3.1 Tutor
		3.3.2 Profesores
		3.3.3 Compañeros
4. Tutoría en el IES	4.1 Presencia del tutor	
	4.2 Cualidades	4.2.1 Personales
		4.2.2 Profesionales
	4.3 Relación	4.3.1 Alumnado
		4.3.2 Familias
	4.4 Voluntariedad	
	4.5 Conocimiento realidad 1.º ESO	

5.1.1. Tutoría en el CEIP

En cuanto a la presencia física del tutor, el alumnado la valora muy positivamente en el aula con su grupo todos los días y muchas horas cada día: «Había días que era entero todo el día con ella» (ISV 4-22). Fruto de la misma se sienten atendidos en todo momento.

Respecto a las cualidades destacan, por un lado, que era «buena persona» (AVP 1-11), cifrándolo en rasgos como sinceridad, tranquilidad, amabilidad, simpatía, confianza, comprensión, respeto y cariño. También ponen de manifiesto sus buenas cualidades como profesional: «cuando no entendíamos algo nos lo explicaba a veces uno por uno...» (DSG 4-59).

La relación interpersonal es abordada desde dos aspectos: la relación con el alumnado y con sus familias. Valoran como muy buena su relación con el tutor en el CEIP basada en las siguientes características: preocupación, digno de confianza, capacidad de escucha, respetuoso, capacidad de ayudar y buen contacto fuera del colegio en actividades extraescolares. Como ejemplo: «Nos ayudaba en todo» (APS 1-12); «... que solucionaban nuestros problemas» (IRL 2-35); «Que éramos escuchados y atendidos» (BSD 4-64). En cuanto a la relación con las familias, el alumnado las valora como muy buenas tanto en los contactos formales (reuniones, citas de tutoría, llamadas telefónicas, etc.) como en extraescolares y eventos extraordinarios: «Tenía buena relación con los padres» (BSD 4-46).

5.1.2. Entrada al IES

Las ideas preconcebidas que tiene el alumnado acerca del IES son, en general, bastante negativas, haciendo alusión a lo que otros dicen: conflictos, peleas, drogas, etc.: «...que es muy conflictivo, que hay peleas siempre... que hay drogas y eso» (BSD 4-89).

Manifiestan claramente temores ante el tránsito al IES focalizados en tres aspectos. En primer lugar, temor a los nuevos compañeros: los mayores se meterán con ellos y habrá muchas peleas: «... que los niños mayores se metían con nosotros» (CMG 1-103). Por otro lado, señalan el temor a los profesores por el trato distante y frío: «Y que los profes eran más fríos» (ACT 4-95), porque no entenderán las explicaciones y por el elevado número que tendrán en comparación con el CEIP: «Que en el colegio teníamos un solo profesor para todo y aquí tenemos un profesor para cada asignatura y no es lo mismo» (PMC 3-131). Por último, existe temor a la dificultad que presentarán los estudios y al elevado número de asignaturas. Así como a las grandes dimensiones del IES que lo magnifican y lo hacen inabarcable.

El cambio brusco que sufren con el tránsito del CEIP al IES es puesto de manifiesto en tres aspectos. Se produce un cambio de espacio y de estilo (de la acogida a la frialdad). Psicológicamente pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto. En el terreno de las relaciones, pasan a ser tratados con más frialdad y falta de cariño. Por fin, declaran que en este momento de cambio experimentan un gran sentimiento de soledad: «Que ya no tienen tanta confianza los profesores contigo, no se preocupan tanto por ti» (CSL 2-74).

5.1.3. *Acogida Inicial*

Por lo que respecta al estado de ánimo con el que afrontan esa primera jornada en el IES, manifiestan sentimientos mezcla de nerviosismo, temor y extrañeza ante la frialdad con la que son recibidos. Surge entonces, a modo de grito interior, un deseo explícitamente manifestado: «Que nos den la bienvenida» (ACT 4-113).

En el apartado del conocimiento de la realidad nos hacen llegar su necesidad de conocer tanto el espacio físico para sentirse ubicados como el funcionamiento del IES: «... para que sepas que es el insti y qué tienes que hacer, qué no tienes que hacer, en qué tienes que cambiar del colegio...» (JAM1-123). Todo ello contribuirá a aumentar su seguridad y tranquilidad.

También expresan la necesidad de conocer a las personas con las que compartirán su estancia en el IES: tutor, profesorado y compañeros. Realizan una clara demanda de conocer a su tutor desde el primer momento, que esté presente en la Acogida y sea el guía que necesitan en el momento del tránsito: «A mí porque así ya conoces a la tutora porque no sabías... cómo es» (MFB 1-126). Se produce un cierto desencanto cuando la realidad no es así: «Pero como no tuvimos tutor desde el principio pues... no sabíamos...» (PMC 3-200). Algo similar ocurre con el resto del equipo docente. El conocimiento de los compañeros también contribuye a la estabilidad y seguridad iniciales tanto del alumnado como de sus familias: «Entonces no era ya tan extraño porque estabas con gente que conocías» (CSL 2-88).

5.1.4. *Tutoría en el IES*

Los alumnos demandan claramente una presencia física del tutor comparable con la que disfrutaban en el CEIP. No entienden que pueda ser su tutor alguien al que no ven todos los días, que no imparta clase al grupo entero, que les dé pocas materias, incluso que no esté físicamente en el centro (por estar compartido, media jornada...): «Por lo menos que la veamos una vez al día para contarle lo que hemos hecho» (ISV 4-174).

Destacan una serie de cualidades personales que debería poseer: que se preocupe por ellos y les dedique tiempo, respetuoso, paciente, comprensivo y con sentido de la justicia. En cuanto a las cualidades profesionales, opinan que es importante explicar bien y la ayuda a la creación de hábitos de estudio.

El aspecto de la relación interpersonal ha sido abordado desde dos ángulos. En cuanto a la relación con el alumnado, desean que el tutor ponga en juego las siguientes cualidades: preocupación y dedicación hacia ellos, hacia el clima de la clase y sus problemas; capacidad de prestar ayuda; transmisión de seguridad, apoyo y cariño; gran capacidad de escucha y comunicación fluida; confianza y favorecer las posibilidades de encuentro en actividades extraescolares: «Que transmita seguridad a los alumnos» (JGR 4-183); «Y que te escuche cuando has tenido algún problema o con algún otro compañero» (ISV 4-163). Por lo que respecta a las familias, desean que su tutor mantenga una buena relación con ellas de forma habitual durante el curso.

Manifiestan con rotundidad la necesidad de que el tutor quiera desempeñar esta función de forma voluntaria. Piensan que desempeñará mejor su tarea: «Yo creo que si un profesor quiere ser tutor es porque se quiere como... abrir y dar confianza, protección a los alumnos...» (SMN 2-211). Es más, apuntan a que sean maestros los que la lleven a cabo: «... que a lo mejor subiera algún maestro que haya estado en el colegio a algunos institutos para que den más confianza» (CSL 2-213).

En consonancia con el apartado anterior, valoran profundamente que su tutor tenga un conocimiento claro de la realidad por la que transitan en este momento de cambio ya que redundará en un trato más adecuado: «Claro. Tienen que entender que es un cambio del colegio al instituto» (PMC 3-304).

5.2. *Profesorado*

De igual manera se procedió con los datos del profesorado. A continuación se muestran los resultados enmarcados en las categorías que a continuación se relacionan.

Tabla 3.

Categorías Grupos de Discusión Profesorado

1. Adulto de referencia visible	1.1 En la transición	
	1.2 En la mediación	
	1.3 En la orientación	1.3.1 Alumnado
		1.3.2 Familia
	1.4 En el horario	1.4.1 Horas con su grupo
		1.4.2 Implicación y esfuerzo
	1.5 Necesidad de formación y recursos	
2. Voluntariedad	2.1 Voluntariedad	
	2.2 Criterios organizativos	
3. Recompensas	3.1 En horas	
	3.2 Económicas	
	3.3 Méritos	
	3.4 No existen	
4. Coordinador equipo docente	4.1 Necesidad equipo docente	
	4.2 ED y proyecto de tutoría	
	4.3 ED y organización horaria	
	4.4 ED y comunicación	4.4.1 Formal
		4.4.2 Informal
5. Cotutoría	5.1 Cotutoría	
	5.2 Adjunto a jefatura 1.º de ESO	
6. Acogida inicial	6.1 Necesidad de la Acogida	
	6.2 Objetivos	
	6.3 Responsabilidad	
	6.4 Temporalización	
	6.5 Actividades	
	6.6 Reuniones iniciales	6.5.1 Tutor con familias
		6.5.2 ED con familias
7. Relación CEIP - IES	7.1 Reuniones previas	
	7.2 Relación entre alumnos	

5.2.1. Adulto de referencia visible

Consideran de vital importancia ser adulto de referencia en la transición del alumnado del CEIP al IES y ser presentados como tal al alumnado: «Me parece que es crucial la figura del tutor en todos los cursos, pero en 1.º de la ESO es particularmente importante por la transición que supone» (LO 4-2); «Sí necesitan un papel de referencia para a quién contarle lo que les pasa... ellos se sienten como seguros de tener a alguien» (LF 1-11). También señalan la importancia de ejercer este papel con las familias que viven este paso con preocupación e intranquilidad: «Entonces yo creo que para los padres [es importante] el tener una figura de referencia que sienta que cuida a sus hijos, que pueden hablar con él o con ella inmediatamente con las palabras de siempre» (EM 4-8).

En cuanto a la mediación, existe unanimidad al valorar la especiales actitudes y habilidades sociales para ejercerla entre el alumnado y su entorno familiar, grupal y comunitario: «Somos la referencia de ellos con sus padres, de ellos con el centro y de ellos con los distintos conflictos que puedan tener... para solucionar sus pequeños problemas porque para nosotros son pequeños pero para ellos no» (RP 1-34). De una forma especial se aborda la difícil mediación entre el alumnado y el

resto del equipo docente. Valoran el poder ejercer esta mediación a tiempo, unido a la presencia diaria del tutor. De una forma gráfica, algún participante propone como norma de actuación «... yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos... intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo» (JS 1-105).

Por lo que respecta a la orientación, destacan la especial relevancia de su papel en este momento de cambio como pedagogo y acompañante, buscando el necesario equilibrio entre cercanía y seriedad por un lado y entre la dependencia inicial y la progresiva autonomía: «Pero el que realmente es el orientador es el tutor. Porque el tutor tiene una conexión directa con los chicos por una parte y con los padres por otra» (EM 4-46).

Existe una unanimidad total al valorar el hecho de disponer de un amplio horario con el grupo ya que es una forma de adecuar la situación del IES a la que tenían en el CEIP: «Los niños vienen de primaria con un tutor con el que están muchísimas horas a la semana, porque les da varias asignaturas, y de repente en secundaria... pierden esa referencia de un profesor que esté con ellos mucho tiempo» (NP 1-4). Esto facilitará el poder ejercer de adulto de referencia visible en los acontecimientos de cada alumno en particular y del grupo en general. Consideran, así mismo, una buena inversión para el futuro todos los esfuerzos iniciales que se dediquen al buen funcionamiento de la tutoría en 1.º de ESO. Proponen medidas concretas como el dar varias asignaturas al grupo del que se es tutor y dar clase al grupo completo: «yo he estado en un centro donde los tutores de 1.º de ESO daban dos asignaturas... Normalmente eran maestros que les daban matemáticas y naturales o lengua y sociales o lengua y francés... Y funcionaba muy bien» (JS 1-40). Se interrogan acerca de la importancia que otorgan la administración educativa y los equipos directivos de los IES al papel de la tutoría como elemento vertebrador de la vida de los centros cuando se dan situaciones contrarias a lo anteriormente expuesto, como ejercer de tutor un profesor que no da clase al grupo entero, solo dos horas semanales e incluso compartido o a media jornada.

Concluyen esta categoría reconociendo la carencia de formación para llevar a cabo la labor de tutoría en 1.º de ESO: «Es importante pero también hay otro déficit... hacen falta recursos que no tenemos y la función tutorial también requiere una formación» (JT 1-98). En muchos casos, desde la experiencia, se duda de la eficacia de los CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) que debían superar los licenciados para ejercer la enseñanza secundaria. En la actualidad se trata de un Máster en Formación del Profesorado. Se hace mención de la diferente formación pedagógica de los maestros y los profesores a favor de los primeros. Tienen más clara su inicial dedicación a la docencia, reciben formación específica en didáctica y en interacción personal con el alumnado: «A nivel pedagógico no hemos estudiado supuestamente nada» (AC 3-134); «Sin embargo, en primaria sí se da psicología y pedagogía» (RD 3-140).

5.2.2. *Voluntariedad*

La voluntariedad para desempeñar el cargo de tutor en 1.º de ESO debería ser una premisa a tener en cuenta a la hora de organizar el centro educativo ya que, según reconocen, «no todo el mundo sirve para tutor y no todo el mundo servimos para ser tutores de 1.º ESO» (NP 1-359).

Existe una convicción generalizada en torno a las dificultades que impiden organizar la estructura de los IES tomando como un criterio básico la asignación de tutorías en 1.º de ESO a las personas más válidas y con los recursos adecuados. Se piensa que siempre hay otras circunstancias que aparecen como prioritarias: horas de departamentos, cargos y horas de profesores, antigüedad, etc. «Entonces muchas veces no se elige a la persona más adecuada... porque no se siguen este tipo de criterios, se siguen otros: la antigüedad, como yo soy el director, pues yo elijo. En vez de decir: a ver qué tiene que tener el tutor» (EM 4-46).

5.2.3. *Recompensas*

El profesorado se muestra a favor de poder disponer de mayor número de horas lectivas para poder atender todas las tareas derivadas de la tutoría en 1.º de ESO y en contra de los recortes experimentados en los últimos años. «... Entonces yo siempre he defendido que el trabajo de la tutoría debería estar gratificado con horas. Que te dé tiempo a reflexionar sobre tu grupo, a hablar con las familias, a hablar con otros profesores, a hablar con los orientadores...» (LO 4-29).

En cuanto a las recompensas económicas (actualmente 62,11 €/mes) se consideran no

significativas, aunque un aumento en la retribución podría, según su opinión, llevar a ejercer la tutoría por la sola motivación económica.

Se valora como positivo el incentivo del medio punto que se concede para el concurso de traslados.

5.2.4. *Coordinador del equipo docente*

El profesorado manifiesta su deseo del buen funcionamiento del equipo docente en 1.º de ESO para lo cual deberá poder reunirse en horario del centro: «creo que las reuniones de equipos docentes, que se han hecho por primera vez, es algo muy positivo...» (RD 3-144). De esta manera se favorecería el conocimiento de la realidad por parte de todo el profesorado y supondría una gran ayuda para la función del tutor.

Se valora la necesidad de compartir un mismo proyecto de tutoría en 1.º de ESO elaborado por todos para tener claros unos mismos objetivos, para sentirse trabajando en común y para educar al alumnado desde la coherencia de todo el equipo docente: «Me parece muy importante elaborar un proyecto de tutoría en septiembre [...] tener un objetivo que queremos alcanzar y hacer actividades en función de eso» (LF 2-332).

En cuanto a la organización horaria que permita una hora de reunión del equipo docente de 1.º de ESO encuadrada en el horario general del centro, se manifiestan con bastante negatividad. Lo ven claramente imposibilitado por los recortes de personal y la ampliación de las horas lectivas impuestas por la administración educativa de la Comunidad de Madrid. Dejar que sea el voluntarismo el criterio para reunirse fuera del horario lectivo no parece una digna solución.

Por lo que respecta a la comunicación entre los componentes del equipo docente, tienen bastante claro que los cauces de comunicación formal se verían muy facilitados si existieran las reuniones antes mencionadas. Reconocen, así mismo, el esfuerzo extra del tutor de 1.º de ESO para buscar esos cauces tanto formales como informales. Valoran el empleo de las nuevas tecnologías para superar esas dificultades a través de los correos electrónicos.

5.2.5. *Cotutorías*

Manifiestan su convicción de que la labor de tutoría no debe ser llevada en solitario. Están abiertos a la figura del cotutor, profesor con suficiente carga horaria en el grupo para compartir la tarea. Por otro lado, también manifiestan su acuerdo con que exista la figura del profesor adjunto a Jefatura dedicado, con prioridad, a 1.º de ESO: «... un jefe de estudios dedicado solo a primer ciclo...» (PH 3-108).

5.2.6. *Acogida Inicial*

Se muestran a favor de realizar unas Jornadas de Acogida ya que serán positivas para el alumnado, profesores, familias y para el propio centro: «Me parece necesario, fundamental y les viene bien a ellos y a mí» (JS 2-7). Añaden la dificultad en su realización de una forma planificada debido a la vorágine del inicio de curso y a la falta, en muchas ocasiones, de profesores y tutores de 1.º de ESO en ese momento.

En cuanto a los objetivos, plantean como aconsejables los siguientes: conocimiento mutuo entre el alumnado de 1.º de ESO y su tutor, de los compañeros y crear conciencia de grupo, conocer al resto del profesorado, las instalaciones y ayudar a disminuir la sensación de inquietud, temor o miedo que sienten al entrar al IES: «... que conozcan el centro [...] que conozcan a los profesores y que se conozcan entre ellos» (LF 2-13); «... crea conciencia de grupo...» (MD 2-5).

La responsabilidad de su organización no debiera recaer en la voluntariedad de unos pocos, sino que debe «formar parte de un proyecto» (PH 3-191) de centro con el equipo directivo a la cabeza. Se llevarían a cabo los dos o tres primeros días al inicio de curso en septiembre, en un horario especialmente adaptado.

El profesorado hace una propuesta variada de actividades atendiendo a diversos factores: recibimiento por parte del equipo directivo para dar sensación de proyecto de centro, actividades lúdicas iniciales que contribuyan al conocimiento del alumnado en las que el juego tendrá un papel central, recorridos por el centro para el conocimiento de las instalaciones, facilitar al grupo el

espacio para plantearse y decidir sus normas de funcionamiento expresadas y consensuadas por ellos mismos, concluir estas Jornadas con una actividad extraescolar para fomentar la convivencia y el conocimiento de todo el alumnado de 1.º de ESO y profesorado fuera del centro. En este marco se celebraría un encuentro inicial con las familias para facilitar el conocimiento y poder intercambiar inquietudes, temores y propuestas.

5.2.7. *Relación CEIP-IES*

Valoran positivamente que se celebren encuentros previos al paso del CEIP al IES como mínimo entre los equipos directivos, jefatura, tutores del CEIP y orientadores de ambos centros para recabar una serie de datos básicos para el buen funcionamiento de los grupos en 1.º de ESO: «Claro es que toda la información que se pueda recopilar eso ayuda un montón luego para la labor docente, tutorial y todo» (NP 2-283). Sería ideal poder extenderlos, en el mes de septiembre, a los tutores del CEIP con los del IES en 1.º de ESO, antes del inicio de las actividades lectivas. También manifiestan lo interesante que sería que los propios alumnos de 6.º de primaria pudieran conocer a quienes serán sus tutores en 1.º de ESO para restar incertidumbre al tránsito, al igual que sus familias. Acaban constatando la dificultad que añade a la celebración de estos encuentros la política educativa de la Comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia.

Referido a la relación entre los alumnos del CEIP y el IES, el profesorado manifiesta lo positivo que sería mantener contactos previos al paso a través de actividades deportivas o culturales en el IES a las que fueran invitados los alumnos de 6.º de primaria. Por otro lado, consideran importante la celebración de jornadas de puertas abiertas para ese primer acercamiento al conocimiento y funcionamiento del IES en las que se celebren encuentros con sus antiguos compañeros del CEIP que ahora están en 1.º de ESO.

6. **Discusión de los resultados**

Tras analizar los datos, se muestran a continuación los resultados obtenidos desde la doble perspectiva (alumnado de 1.º de ESO en centros públicos de la Comunidad de Madrid y profesorado de dicho nivel educativo) señalando una triple implicación: para la persona del tutor, para el IES y para la administración educativa.

6.1. *Implicaciones para la persona del tutor*

El profesorado es consciente de la vital importancia de ser adulto de referencia (Muñoz, 2016) en la transición del CEIP al IES y valora, al igual que el alumnado, las especiales actitudes, habilidades sociales y relacionales (Jindal-Snape et al, 2020) para ejercer la orientación y la mediación entre los alumnos y su entorno educativo, familiar y social (Giner, 2012). En este sentido, reconocen carencias importantes en su formación (Manso y Valle, 2013; Pantoja, 2013; Álvarez, 2017), tanto inicial como permanente, para llevarlas a cabo.

Alumnado y profesorado manifiestan claramente la necesidad de la voluntariedad del cargo de tutor en 1.º de ESO (Ceballos, 2017) y coinciden en valorar la presencia física del tutor en su grupo con el horario más amplio posible (Álvarez, 2017).

6.2. *Implicaciones para el centro educativo (IES)*

En primer lugar, se significa la necesidad de unas Jornadas de Acogida para el alumnado de 1.º de ESO (Rodríguez, 1998; Badía y Mauri, 2004). (Bisquerra, 2012; Torrego, 2014). En este momento de tránsito en el que se produce un cambio brusco espacial, psicológico y de relaciones (Faubel, 2015), los alumnos manifiestan abiertamente sentimientos de temor, nerviosismo y soledad, y el profesorado las valora como muy positivas para toda la comunidad educativa (Baráibar, 2003). Dichas Jornadas se fundamentarían en un proyecto de centro con el equipo directivo a la cabeza y presentarían como objetivos prioritarios el conocimiento de personas (alumnos, tutor y equipo docente) que permita crear conciencia de grupo, el conocimiento de las instalaciones del centro y su funcionamiento (Muñoz, 2016).

En otro orden de cosas, el profesorado manifiesta la necesidad del buen funcionamiento del equipo docente en 1.º de ESO (Torrego, 2014), lo que implica su concreción en el horario general del centro y la necesidad compartir un mismo proyecto de tutoría de 1.º de ESO, encuadrado en el PAT, para participar de unos mismos objetivos, sentirse trabajando en equipo y educar al alumnado desde la coherencia. Además, manifiestan que sea considerado como criterio básico en la organización de la estructura de los IES la asignación de tutorías en general y en 1.º de ESO en particular dando especial relevancia a los aspectos pedagógicos (Marchesi, 2004) y respetando las premisas de voluntariedad e idoneidad.

En cuanto a la coordinación entre los CEIP y los IES, el profesorado y el alumnado valoran como muy positivos tanto los encuentros previos entre equipos directivos, jefatura y orientación de ambos centros, como los contactos entre los alumnos en actividades conjuntas, (Jindal-Snape y Foggie, 2008) así como la realización de jornadas de puertas abiertas. (Álvarez y Pareja, 2011; Parrilla y Sierra, 2015)

6.3. Implicaciones para la administración educativa

El conocimiento claro, por parte del tutor y el equipo docente de 1.º de ESO, de la realidad por la que transitan en este momento de cambio, que demanda el alumnado, y la carencia de formación adecuada, que señala el profesorado, debería hacer pensar a la administración educativa en medidas concretas como una especialidad en adolescencia.

En sus conclusiones el profesorado plantea una serie de peticiones dirigidas a la administración educativa de la Comunidad de Madrid que fundamentalmente están referidas a los continuos recortes sufridos en personal y recursos y a la ampliación del horario lectivo con merma para otras funciones, en especial las de tutoría y reunión del equipo docente de 1.º de ESO.

Por lo que respecta a la relación entre los CEIP y los IES, el profesorado constata la dificultad para la celebración de encuentros y visitas a los centros provocada por la política educativa de la Comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia.

7. Conclusiones

La investigación ha logrado el objetivo de reflexionar acerca del especial papel que juega el tutor, como adulto de referencia, en el tránsito del CEIP al IES y muestra la validez de los resultados antes reflejados como premisas para abordar la problemática de la figura del tutor como adulto de referencia en 1.º de ESO en los IES de Madrid, de acuerdo a una serie de implicaciones personales de los propios tutores y equipos docentes, de los propios centros y de la administración educativa.

Nos reafirmamos en lo oportuno de dar la palabra al profesorado y, sobre todo, al alumnado. Su discurso nos adentra en la realidad de las aulas de secundaria y, más concretamente, en la problemática de la tutoría en 1.º de ESO en un momento de transición educativa relevante. Hubiera resultado enriquecedor para la investigación añadir grupos de discusión con las familias. En este sentido, será una propuesta de mejora interesante para futuras investigaciones en curso.

Se han puesto de manifiesto, tanto para el alumnado como para el profesorado, las especiales cualidades que deben adornar al tutor/a en este curso concreto. Se propone a los IES cambios de talante educativo que facilitarían la transición: sin olvidar la interacción entre los CEIP y los IES, en la forma de llevar a cabo los inicios de curso dando a la acogida inicial una importancia educativa central, replanteando los criterios de asignación de las tutorías, favoreciendo las reuniones del equipo docente. Se propone a la administración una especialización en adolescencia.

Por lo que respecta a la investigación, el volumen de datos manejado ha resultado útil para su propósito y para obtener resultados que deberán ser contrastados y confirmados con estudios más amplios. De esta forma se podrían abordar comparativas entre grupos atendiendo a factores de edad, sexo, localización geográfica, etc.

De cara a la técnica, se ha de poner de relieve la gran dificultad para poder realizar las sesiones de los grupos de discusión con profesores. Resulta muy complicado compaginar horarios de un mínimo de personas, teniendo que recurrir siempre a la buena voluntad que les lleva a ampliar su jornada laboral.

En otro orden de cosas, dejando claro que todos los profesores participantes tenían una



implicación clara en la problemática del tránsito, se observan diferencias cuando se trata de profesores o tutores de 1.º de ESO, cuando no dan clases a este grupo e incluso cuando se encuentran en alguna otra situación como departamento de orientación o equipos directivos.

Por último, creemos que se ha de tender hacia una intervención coordinada de todos los agentes implicados en la transición dando la relevancia que se merece «como adulto de referencia» a la persona del tutor/a de 1.º ESO.

Referencias

- Álvarez, J. D. y Pareja, J. M. (2011). ¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva. <http://www.rua.ua.es/dspace/handle.net/10045/18841>
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35, 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Tirant lo Blanch.
- Badía, A. y Mauri, T. (2004). La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal. En A. Badía, T. Mauri y C. Monereo, (Eds.). *La práctica psicopedagógica en educación formal*, (pp. 45-71). UOC.
- Baráibar López, J. M. (2003). Análisis de necesidades formativas. En R. Lamata Cotanda y R. Domínguez Aranda (coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (pp. 108-128). Narcea.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Brunet, J. L. y Negro, J. L. (2006). *Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. San Pío X.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Edelvives.
- Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE*, 14(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19360>
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24, 1-15.
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Síntesis.
- Dockett, S., Petriwskyj A. y Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. En B. Perry, S. Dockett y A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School International Research, Policy and Practice*, 9, 1-18. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_1
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Fabra, M. L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Paidós.
- Faubel, S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas de primaria a secundaria. ¿Traspaso o acompañamiento? *EDETANLA*, 48, 159-183.
- Fern, E. F. (1982). The use of focus group for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/002224378201900101>
- Finch, H. y Lewis, J. (2003). Focus groups. En J. Ritchie y J. Lewis, *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gallego, S. y Riart, J. (Eds.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Octaedro.
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores: breve ensayo sobre la tarea docente*. UNED.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista*

- Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11416>
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Benito, A. y Vélaz de Medrano, C.(Eds.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.
- González, A. y Solano, J. M. (2015). *La función de tutoría: carta de navegación para tutores*. Narcea.
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- Hung, C. (2014). The Crisis of Disengagement: A Discussion on Motivation Change and Maintenance Across the Primary- Secondary School Transition. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 70-100.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Jindal-Snape, D. y Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/1365480207086750>
- Jindal-Snape, D. (Ed.) (2010). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203859124>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E., Cantali, D., Barlow, W. y MacGillivray, S. (2020) Systematic literature review of primary – secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Krampen, G. (2013). Subjective well-being of children in the context of educational transitions. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 744-763. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.668>
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Narcea.
- Lázaro, A. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413-420. <https://doi.org/10.1080/0141192920180407>
- Mackenzie, E., McMaugh, A. y O'Sullivan K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat. *Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Martín, X. et al. (2003). *Tutoría: técnicas, recursos y actividades*. Alianza Editorial.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262>
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares entre 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>
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Sage publications.
- Muñoz, A. (2016). *Tutoría en 1.º de la ESO. Necesidad de adultos de referencia en el paso del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Nelson, J. E., y Frontczak, N. T. (1988). How Acquaintanceship and Analyst Can Influence Focus Group Results. *Journal of Advertising* 17(1), 41-48.
<https://doi.org/10.1080/00913367.1988.10673102>
- Núñez, M. C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesorado que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 257-269.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>
- Petriwskyj A., Thorpe, K. y Tayer, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three



- western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 5-24.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw-Hill.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Torrego, J. C. (Ed.) (2014). *La tutoría en los centros educativos. Ocho ideas clave*. Graó.
- Tournián, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Netbiblo.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Wilckoc, A. (2014). *De la primaria a la secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición*. Narcea.
- Wilson, V. (1997). Focus group: a useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/0141192970230207>