

# Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado

Iulia Mancila

Universidad de Málaga. España.

 0000-0003-2788-9236; imancil@uma.es

Marcos Alfonso Payá-Gómez

Universidad de Sevilla. España.

 0000-0003-3428-784X; mpaya@us.es

Lourdes Aranda

Eugenia Fernández Martín

Universidad de Málaga. España.

 0000-0002-6605-8454; maragar@uma.es

 0000-0002-3303-9687; eugeniafmartin@uma.es



© de las autoras y el autor

Recibido: 28/12/2024

Aceptado: 11/6/2025

Publicado: 30/7/2025

**Cita recomendada:** MANCILA, I., PAYÁ-GÓMEZ, M. A., ARANDA, L. y FERNÁNDEZ MARTÍN, E. (2025). Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado. *Educar*, 61(2), 397-411.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2326>>

## Resumen

Este trabajo pretende explorar las vivencias del alumnado en los procesos de transición, analizando cómo los enfoques educativos «tradicionales» o «innovadores» afectan a la continuidad curricular, la coherencia y la gradualidad entre etapas. Se emplea una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples en los que participan estudiantes de sexto de primaria, de dos CEIP, y de primero y segundo de ESO, de sus institutos de referencia. Los resultados indican que las vivencias de la transición en el primer y segundo curso de secundaria difieren notablemente según las metodologías docentes predominantes, los procesos de evaluación o la percepción de apoyo socioemocional por parte del profesorado. Las conclusiones sugieren que, entre otros factores que intervienen en las transiciones entre etapas, los modelos innovadores pueden favorecer dichos procesos y convertirse en elementos de mejora educativa destinados a evitar rupturas en la trayectoria estudiantil. El trabajo se limita a analizar contextos escolares en Andalucía y la perspectiva del propio alumnado. Por este motivo, futuras investigaciones podrían incorporar la visión del profesorado y de las familias, analizar otros contextos, así como evaluar las trayectorias escolares a medio plazo entre varios modelos educativos.

**Palabras clave:** transición escolar; innovación educativa; investigación cualitativa; educación secundaria; modelos didácticos

**Resum.** *Transició a l'educació secundària obligatòria: l'impacte dels enfocaments pedagògics en l'experiència de l'alumnat*

Aquest treball pretén explorar les vivències de l'alumnat en els processos de transició, tot analitzant com els enfocaments «tradicionals» o «innovadors» afecten la continuïtat curricular, la coherència i la gradualitat entre etapes. Per realitzar la investigació, s'utilitza una metodologia qualitativa d'estudi de casos múltiples en els quals participen alumnes de sisè de primària, de dos CEIP, i de primer i segon d'ESO, dels instituts de referència. L'anàlisi de la informació recollida mostra que les vivències de la transició en el primer i segon curs de secundària difereixen notablement segons les metodologies docents predominants, els processos d'avaluació o la percepció de suport socioemocional per part del professorat. Les conclusions suggereixen que, entre altres factors i dimensions que intervenen en les transicions entre etapes, els models innovadors poden influir positivament en aquests processos i esdevenir elements de millora educativa destinats a evitar ruptures durant la trajectòria estudiantil. El treball es limita a analitzar contextos escolars a Andalusia i la perspectiva del mateix alumnat. Per aquest motiu, futures investigacions podrien incorporar la visió del professorat i de les famílies, analitzar uns altres contextos, així com avaluar les trajectòries escolars a mitjà termini entre diversos models educatius.

**Paraules clau:** transició escolar; innovació educativa; investigació qualitativa; educació secundària; model didàctic

**Abstract.** *Transition to compulsory secondary school: The impact of pedagogical models on the lived experience of pupils*

This paper aims to explore the experiences of school transition processes from the students' perspective, and to analyse the effects of educational models, whether "traditional" or "innovative", on curricular continuity, consistency and progression between educational phases. A qualitative methodology is used, consisting of a multiple case study involving Year Six students from two feeder primary schools and Year Seven and Eight students at their two respective secondary schools. The results show that experiences of school transition in the first and second years of secondary school differ notably depending on the principal teaching methodologies used, assessment processes, and the perception of socio-emotional support from teachers. In conclusion, it notes that, among other factors, innovative educational models in secondary education can positively influence the transition process and offer educational improvements to prevent disruption to the students' learning. The study is confined to schools in Andalusia and to the perspective of the students themselves. For this reason, future research could incorporate the perspectives of teachers and families, analyse other contexts, and evaluate medium-term academic trajectories across educational models.

**Keywords:** school transition; educational innovation; qualitative research; secondary school; pedagogical approach

### Sumario

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

## 1. Introducción

Las transiciones educativas constituyen momentos significativos en las trayectorias de los estudiantes, caracterizadas por transformaciones que pueden provocar tanto desafíos como oportunidades en su desarrollo académico, social y personal (Alvarado y Suárez, 2009). En este sentido, la transición de primaria a secundaria representa uno de los procesos de cambio más característicos en la mayoría de los sistemas educativos, fruto de las diferencias entre las culturas escolares de ambas etapas que, producto de su devenir histórico, han cultivado finalidades, métodos y exigencias marcadamente diferenciadas (Gimeno Sacristán, 1996).

Una transición adecuada puede sentar las bases para un desarrollo académico y una mayor inclusión social en la etapa de secundaria, mientras que una transición problemática puede conducir a dificultades académicas, a conflictos sociales y, en última instancia, al abandono escolar temprano (Evans et al., 2018). No obstante, sabemos que la experiencia de la transición puede variar en intensidad, siendo suave para algunos estudiantes y abrupta y convulsa para otros (Roder y Müller, 2020). En este sentido, la teoría de las transiciones múltiples y multidimensionales (MMT) (Jindal-Snape, 2023) postula que la experiencia individual de la transición se ve influenciada por la interacción de factores personales (como la pubertad), sociales (como las expectativas familiares y las relaciones con los pares), contextuales (como el cambio de centro educativo) y pedagógicos (como las diferencias en los enfoques de enseñanza).

En el caso de España, algunos estudios se han centrado en identificar los factores que promueven la continuidad y la coherencia en la transición a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que otros han analizado las discontinuidades y las barreras que la dificultan (Soler García y Mancila, 2018; Ruiz y Palencia, 2024). Estos últimos señalan la presión curricular, caracterizada por la intensificación de los contenidos y un mayor peso de la evaluación como un factor que genera estrés y ansiedad en el alumnado, lo que, sumado a la alteración de las relaciones con el profesorado —más cercano y personalizado en primaria pero más distante e impersonal en secundaria— y con sus pares, suele implicar una ruptura de los vínculos previos con sus compañeras y compañeros, factores que pueden repercutir en los procesos de la transición a secundaria (Castro et al., 2011). Estudios recientes han identificado los obstáculos principales para promover la transformación pedagógica en la ESO. Son los siguientes: la rigidez del currículo, una visión tecnocrática de la innovación y la limitada apertura de los centros hacia la comunidad (Valverde-Berrocó et al., 2023).

Por otra parte, aquellos estudios preocupados por mejorar las condiciones de esta transición han destacado varios aspectos que podrían influir en su mejora. Entre ellos, podemos destacar la relevancia de la acción tutorial (González-Lorente y González-Morga, 2015), las prácticas sistemáticas basadas en el aprendizaje dialógico (Roca et al., 2024), la necesidad de construir una cultura formativa compartida entre el profesorado de primaria y el de secundaria, así como la implementación de medidas organizativas, como los insti-

tutos escuela (Martínez y Pinya, 2015), que podrían facilitar que la transición fuera experimentada de forma más paulatina por el alumnado.

Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios, nacionales e internacionales, que han señalado la falta de continuidad de ambas etapas en términos pedagógicos (Evangelou et al., 2008; McGee et al., 2004; Van Rens et al., 2018), son pocos los que han focalizado cómo la emergencia en los últimos años de propuestas de innovación educativa en ambas etapas podría impactar en garantizar la deseada continuidad en los procesos de transición a secundaria o, por el contrario, ampliar las rupturas entre culturas escolares. La innovación educativa, siguiendo a Carbonell (2008), se define como un proceso intencionado y sistemático, mediante «nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula» (p. 9). Un enfoque relevante dado el auge de innovaciones vinculadas al uso de metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y otras estrategias que están transformando las prácticas educativas en ambas etapas (López-Alegría y Fraile, 2023; Meza et al., 2024). A modo de síntesis, la siguiente tabla presenta diferencias generales entre las culturas escolares tradicionales y las innovadoras, conscientes de que esta caracterización no recoge la complejidad ni las múltiples interrelaciones que conforman la realidad educativa.

**Tabla 1.** Características de las culturas escolares tradicionales e innovadoras

Dimensión	Tradicional	Innovadora
<b>Rol del docente</b>	Figura central y transmisora del conocimiento	Facilitador del aprendizaje y acompañante del alumnado
<b>Participación del alumno</b>	Pasiva, receptiva y obediente	Activa, participativa y crítica
<b>Metodología</b>	Enseñanza expositiva, basada en la memorización y la repetición	Aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas y experiencias significativas
<b>Evaluación</b>	Sumativa, centrada en resultados y exámenes estandarizados	Formativa, continua y centrada en el proceso de aprendizaje
<b>Uso de tecnología</b>	Limitada, uso de herramientas tradicionales como libros y pizarras	Integración de tecnologías digitales, plataformas interactivas y recursos multimedia
<b>Enfoque curricular</b>	Contenidos estandarizados, fragmentados	Currículo interdisciplinario, adaptado a las necesidades y a los intereses del alumnado
<b>Relación entre profesor y alumno</b>	Jerárquica y distante	Horizontal, basada en el respeto mutuo y la colaboración

Fuente: elaboración propia, adaptado de López-Alegría y Fraile (2023) y Meza et al. (2024).

En este contexto, resulta importante examinar cómo diferentes enfoques y culturas escolares, sean tradicionales o innovadoras, influyen en la experiencia de transición de los estudiantes. Por lo tanto, *el objetivo* del presente artículo consiste en explorar experiencias concretas de paso entre ambas etapas,

considerando los efectos de dichas culturas sobre la continuidad curricular, la coherencia y la gradualidad de la escolarización desde la perspectiva estudiantil. Este trabajo aspira a ofrecer una mayor comprensión acerca de los elementos que pueden influir en los procesos complejos de transición, así como algunas claves que puedan facilitar un avance de éxito de la educación primaria a la ESO para todo el estudiantado.

## 2. Método

Este estudio es parte de un proyecto de investigación estatal I+D+i titulado *La Transición a la Secundaria Obligatoria. Impacto y consecuencias pedagógicas* (PID2019-109994RA-100)<sup>1</sup>, cuya finalidad es indagar, analizar y valorar el proceso de transición a la Educación Secundaria Obligatoria e identificar los factores positivos y los condicionantes que influyen en dicho proceso. En coherencia con el foco de este análisis, se ha optado por una metodología cualitativa, en concreto el estudio de caso múltiple (Yin, 2003), como el más adecuado para indagar los procesos de transición desde la percepción de los propios protagonistas. Este diseño nos permite comprender en profundidad la complejidad de dicho proceso teniendo en cuenta sus efectos y su impacto en el desarrollo de las trayectorias educativas del alumnado a lo largo de varios cursos académicos (sexto de primaria, primer curso de secundaria y segundo curso de secundaria).

### 2.1. Participantes

El proyecto se ha desarrollado durante los cursos 2020-2024 en cuatro centros de educación primaria y cuatro de educación secundaria de referencia, de titularidad pública (en total ocho centros educativos) y situados en Andalucía (España). Como caracteriza al estudio de casos, la selección de la muestra ha sido intencional (Creswell, 2013). En esta investigación, entre los criterios de selección de los casos, podemos mencionar: la proximidad, la diversidad del alumnado, la participación voluntaria y expresa desde la necesidad sentida por el centro educativo para mejorar la transición estudiantil a secundaria, así como el carácter innovador reconocido en prácticas educativas favorecedoras de procesos de transición de éxito.

No obstante, para el objetivo de este artículo se presentan solamente los resultados en base a los testimonios del estudiantado, protagonista del proceso de transición, proveniente de dos centros de primaria y de los dos centros de secundaria de referencia: por un lado, una escuela de primaria y un instituto de educación secundaria obligatoria considerados «tradicionales», ambos de gran tamaño, que atienden a una población estudiantil heterogénea y están situados en un área residencial urbana de clase media, y, por otro, una escuela de primaria «tradicional» y un instituto de referencia considerado «innovador»,

1. IP: prof. Iulia Mancila, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, UMA.

ambos situados en un entorno rural, de tamaño relativamente pequeño, que atienden a una población estudiantil muy diversa cultural y socialmente. Este instituto ha sido seleccionado debido a su proyecto educativo identificado como «innovador» y como «comunidad de aprendizaje» dentro de «las Actuaciones Educativas de Éxito», según la Orden de 8 de junio de 2012, de la Consejería de Educación (BOJA, 126, de 28 de junio), que regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «comunidad de aprendizaje», así como la creación de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje. Además de ser uno de los pocos institutos de secundaria reconocidos como comunidad de aprendizaje de Andalucía, el centro ha sido galardonado con varios premios por sus experiencias educativas de éxito, con una mirada inclusiva por parte de toda la comunidad educativa.

Una vez seleccionados los centros, se ha mantenido un encuentro de negociación con las personas de la comunidad educativa (familias, estudiantes y profesorado) para explicar todo lo concerniente a las pretensiones de la investigación y su proceso. En este encuentro, de acuerdo con los principios éticos de las investigaciones educativas, se han garantizado la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes a través de seudónimos para personas e instituciones formativas (Simons, 2011; Walker, 1986). La participación voluntaria en la investigación ha sido aprobada por los consejos escolares de los centros participantes respectivos. Asimismo, las familias o los tutores legales del alumnado han firmado una carta de consentimiento informado.

## *2.2. Instrumentos de recogida de información*

Para la recogida de información se han utilizado los grupos de discusión realizados con el alumnado durante el último curso de primaria, así como al principio, después de las sesiones de evaluación y al final del primer y del segundo curso de secundaria. El objetivo era conocer los puntos de vista estudiantiles a la luz de las opiniones de los demás participantes. Además, para profundizar en el significado de los cambios, en las experiencias personales, las percepciones, la dinámica emocional, relacional y vivencial de los protagonistas, antes y durante la transición, se han realizado entrevistas episódicas de seguimiento del proceso, con una duración de 1 hora aproximadamente. El guion, aunque previamente diseñado, era suficientemente flexible para facilitar el surgimiento de otras cuestiones que pudieran servir para comprender la transición (Flick, 2010). Las preguntas de respuestas abiertas giraban alrededor de las vivencias sobre el proceso de transición y sobre los posibles factores que afectaban a dichas experiencias, tanto desde un punto de vista positivo como negativo (por ejemplo: curriculares, organizativos, evaluación, convivencia, relaciones con el profesorado y con los pares o atención a la diversidad, entre otros).

Asimismo, para minimizar posibles sesgos en la interpretación de los datos, se ha completado la información sobre la dinámica cotidiana de los centros y la variedad de las prácticas mediante observaciones, tanto en las escuelas de primaria como en los centros de secundaria, en las clases, las salas del profes-

rado, los recreos y las diversas actividades extraescolares, así como en los encuentros de transición. Además, se han analizado documentos oficiales, vídeos, fotos y otros materiales realizados por el alumnado y el profesorado (Walker, 1986). A continuación se especifican sintéticamente las técnicas señaladas (véase la tabla 2).

**Tabla 2.** Técnicas de recogida de datos

Técnicas de recogida de información	Escuelas primarias	Escuelas secundarias	Total
Grupos de discusión	4	12	16
Entrevistas semiestructuradas	5	14	24
Observaciones	10	10	20
Encuentros de transición	12	10	22
Documentos oficiales y material didáctico	4	10	14
Material audiovisual, fotos	20	45	65

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas y los grupos de discusión se realizaron de forma presencial en los centros, se grabaron con el consentimiento previo de los participantes y de sus familias y se transcribieron de forma literal. La audición reiterada de los archivos y su lectura activa permitió familiarizarse con los datos en conjunto. Posteriormente, la organización, la selección y la categorización de la información se efectuaron utilizando el programa informático Nvivo12. *El análisis de la información*, en una primera fase, se basó en la codificación temática, tanto inductiva como deductiva, de cada caso y, en una fase posterior, se realizó una búsqueda de similitudes y diferencias entre casos (Stake, 1999; Yin, 2003). El proceso iterativo, flexible y reflexivo del análisis de los datos permitió definir y refinar la comprensión de los temas desde una perspectiva diacrónica (Braun y Clarke, 2019). Asimismo, para salvaguardar los criterios de calidad, credibilidad y fiabilidad de los resultados, se siguió un proceso de triangulación entre las evidencias recogidas a través de los distintos instrumentos, así como entre las personas investigadoras (Yin, 2003). A continuación, en la tabla 3, se presentan las categorías y las subcategorías resultantes del proceso de análisis.

**Tabla 3.** Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Ítems	Instrumentos
Pretransición	Preocupaciones y expectativas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones con el profesorado</li> <li>2. Nivel de exigencia académica</li> <li>3. Relaciones con los pares</li> <li>4. Contacto con el instituto</li> </ol>	Grupos de discusión, observaciones, entrevistas
Transición	Percepciones y vivencias positivas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metodologías didácticas</li> <li>2. Relaciones con el profesorado</li> <li>3. Evaluación</li> </ol>	Grupos de discusión, observaciones entrevistas, análisis de documentos y vídeos
Transición	Percepciones y vivencias negativas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metodología didáctica</li> <li>2. Relaciones con el profesorado</li> <li>3. Evaluación</li> <li>4. Salud mental</li> </ol>	Grupos de discusión, observaciones entrevistas, análisis de documentos y vídeos

Fuente: elaboración propia.

### 3. Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos, destacando la presencia de las diferencias entre los testimonios estudiantiles que transitan a un centro «tradicional» con respecto al que pasa a un centro «innovador», teniendo en cuenta la dimensión temporal de la transición.

#### 3.1. Pretransición: Preocupaciones y expectativas ante el cambio

En lo que respecta a las experiencias del alumnado frente a las expectativas de la transición a secundaria, los resultados revelan que el de ambos centros comparte inquietudes similares sobre las relaciones con el profesorado, el nivel de exigencia académica y las relaciones con sus pares. Por otro lado, una diferencia notable entre ambos grupos durante el pretránsito es la que se muestra en el contacto previo con el instituto.

##### 3.1.1. Relaciones con el profesorado

En este sentido, tanto en un centro escolar como en otro, el alumnado piensa que se enfrentará a un profesorado más estricto, menos atento y más exigente. Algunos testimonios como «un poco de miedo al cambio de tantos profesores y que cada uno va a ser distinto. Los profesores del instituto no estarán tan encima de nosotros, ni estarán tan pendientes» (CEIP\_Caso2\_Trad), junto con «a lo mejor, hay algunos que son muy estrictos y quieren las cosas que se expliquen de una forma» (CEIP\_Caso1\_Trad) reflejan esta preocupación. Consideraciones que sugieren la expectativa de un cambio en la relación entre

profesorado y estudiantes, pasando de un modelo más cercano en primaria a uno más despersonalizado y distante en secundaria.

### *3.1.2. Nivel de exigencia académica*

Por otra parte, el temor a una carga académica más elevada y una mayor dificultad en el aprendizaje es otro de los elementos que genera inseguridad en los estudiantes. Expresiones como «[...] luego, cuando lleguemos al instituto, no va a ser tan fácil y te va a costar» (CEIP\_Caso1\_Trads) reflejan este contraste comparativo en relación con la eventual dificultad académica de la secundaria. Una dificultad que llega a concretarse en determinadas asignaturas como «el inglés será mucho más complicado, habrá más vocabulario; en educación física me costará más...» (CEIP\_Caso2\_Trads), pero que, en cualquier caso, parece ser generalizable al conjunto de materias de secundaria, «pues que sean mucho más complicadas [las asignaturas]» (CEIP\_Caso2\_Trads). La preocupación por el aumento de la dificultad académica es un factor recurrente, especialmente en algunas áreas curriculares, donde perciben un salto significativo en las expectativas de logro académico que, hasta entonces, consideran les han resultado asequibles.

### *3.1.3. Relaciones con sus pares*

No obstante, uno de los temas más repetidos en los testimonios del alumnado es la incertidumbre sobre los aspectos sociales del cambio. Más concretamente, sobre la relación con sus pares, compañeros y compañeras coetáneos, como de los posibles conflictos con aquellas y aquellos compañeros de cursos superiores. Algunas de estas preocupaciones se ven reflejadas en frases como: «nuevos compañeros [...] da miedo, me da miedo que no me acepten» (CEIP\_Caso1\_Trads), junto con «me da miedo porque la gente allí es mucho más mayor» (CEIP\_Caso1\_Trads) o «creo que en mi instituto va a haber más problemas, y que a la mínima voy a tener que hablar con el director» (CEIP\_Caso2\_Trads), que revelan el temor a no ser aceptados, así como a posibles conflictos producto de este rechazo. Una situación que pone de manifiesto la importancia que otorgan los estudiantes a la dimensión social de la transición a secundaria.

### *3.1.4. Contacto previo con el instituto*

El alumnado que transita hacia el centro innovador participa en actividades y visitas a lo largo de todo el curso, lo que le permite familiarizarse con el nuevo entorno y se evidencia en algunos de los comentarios de este alumnado, tales como: «hemos ido ya varias veces y nos gusta» (CEIP\_Caso1\_Trads) y «hemos hecho salidas juntos» (CEIP\_Caso1\_Trads). Este contacto, que podría mitigar la ansiedad ante la incertidumbre que supone la transición al nuevo entorno, resulta más sostenido que el observado en el otro centro (CEIP\_Caso2\_Trads), donde el contacto se limitó a una única visita de carácter protocolario.

### 3.2. *La transición a secundaria: Divergencias en la experiencia educativa según el enfoque pedagógico*

Una vez iniciada la ESO, emergen diferencias significativas entre el centro innovador (IES\_Caso1\_Innova) y el tradicional (IES\_Caso2\_Trad), especialmente en relación con las metodologías, la relación con el profesorado, la evaluación y la salud mental.

#### 3.2.1. *Las metodologías*

En el centro innovador, en lo que respecta a las metodologías y a los materiales didácticos, el uso de tabletas, como de las TIC en general, es valorado positivamente por los estudiantes. En lo relativo al uso de herramientas tecnológicas, algunos testimonios sugieren que el alumnado las prefiere respecto a los soportes tradicionales: «lo de trabajar tanto con la *tablet* [...] a mí, de hecho, me ha gustado más» (IES\_Caso1\_Innova). Aunque también existen quienes preferirían el uso del libro de texto como recurso pedagógico por excelencia, los estudiantes generalmente manifiestan que «aquí tenemos más herramientas; es mejor que tener solo un libro, en realidad» (IES\_Caso1\_Innova).

El enfoque basado en proyectos y el trabajo cooperativo se presenta como otro de los elementos que parece mejorar la experiencia durante el tránsito del alumnado que se incorporó al centro de secundaria de carácter innovador. De esta manera, algunos estudiantes destacan que: «Así [trabajo cooperativo] es mucho mejor que trabajar de forma individual, por ejemplo» (IES\_Caso1\_Innova), además de valorar positivamente «la forma en la que tiene este instituto, porque sí, estás en grupo, pero, aparte, los profesores llevan una nota individual y se fijan en lo que hacen en clase, lo que no hacen, y eso se nota mucho» (IES\_Caso1\_Innova). Una valoración que hacen extensible al trabajo por proyectos y que, desde algunos puntos de vista, no solo facilita la transición, sino que también la convierte en una experiencia satisfactoria: «no me ha costado el cambio y, encima, me ha gustado [...] aquí hay proyectos entre medias, y tal, y no hay tantos exámenes» (IES\_Caso1\_Innova).

En contraste, en el centro de secundaria tradicional, el alumnado expresa su frustración como consecuencia de un enfoque basado principalmente en el libro de texto y el examen, lo que se refleja en comentarios como los siguientes:

Es todo el rato: libro, actividades, examen. Entonces ya, ahí, es memorizar para el examen y, cuando termina el examen, olvidar lo dado. Entonces no aprendemos nada. (IES\_Caso2\_Trad)

Mi profesora de lengua, estamos todo el mes leyendo, aunque no lee casi nadie, pero estamos leyendo y después le entra la «bulla» y hace el examen y solo cae teoría. O sea, no pone ejercicios, ni nada. Solo hay que estudiarse el libro. (IES\_Caso2\_Trad)

### 3.2.2. *La relación con el profesorado*

Por otra parte, respecto al concepto que el alumnado tiene del profesorado, en el centro innovador, la cercanía y la atención docente son aspectos destacados de la experiencia educativa de los estudiantes que transitan. Entre sus testimonios destacan aquellos que valoran «el comportamiento de los profes, cómo se explican, a la hora de mandar los proyectos, de elaborar los proyectos, es muy diferente, me encantan todos» (IES\_Caso1\_Innov). Una valoración especialmente positiva que se refiere al apoyo y al cuidado que les ofrecen es la siguiente:

Con este profesor, tú hablas con él y él te entiende, te comprende, lo que sea. En clases que no entiendes, que no vas al nivel [...], si tienes problemas, te ayuda. Y eso es lo importante, que, si te sientes mal, puedas confiar en alguien. (IES\_Caso1\_Innov)

En el centro tradicional, sin embargo, se percibe una mayor distancia y una menor preocupación percibida por el bienestar estudiantil, más allá del rendimiento académico desde sus propios puntos de vista. Una insatisfacción que se evidencia en algunos de sus testimonios:

Yo, prácticamente en lo que es primaria, sentía que los profesores se preocupaban más, aparte de la educación, también por cómo estabas en general y, al llegar a secundaria, los profesores se notan más distantes, se preocupan menos por ti, que les da un poco igual como te sientas. (IES\_Caso2\_Trad)

Una percepción que sugiere que, en este contexto, el papel del profesorado está más circunscrito a los aspectos instructivos y que, desde el punto de vista del alumnado, los aspectos emocionales y sociales resultan secundarios. Una percepción que podría dificultar la construcción de relaciones de confianza entre estudiantes y docentes, y podría condicionar su experiencia educativa durante la transición.

### 3.2.3. *La evaluación*

En cuanto a la evaluación, las diferencias entre los planteamientos pedagógicos del centro tradicional y el innovador, desde el punto de vista estudiantil, difieren significativamente. En el centro innovador, la evaluación considera múltiples aspectos, incluyendo tareas, trabajos grupales y cuestiones de carácter actitudinal, lo que es valorado positivamente por el alumnado.

La forma de evaluar [...] a mí me parece bien [...], porque te cuentan mucho las tareas, lo que hagas en trabajo en grupo y tu comportamiento y los deberes. No es solo examen como era en otros colegios, antes. Todas las tareas cuentan para la evaluación, y esta manera nos gusta más. (IES\_Caso1\_Innov)

Una diversificación en las estrategias de evaluación que parece reducir la presión sobre el alumnado respecto a algunas de las consecuencias del cambio. En este sentido, mientras que los exámenes no desaparecen por completo, no resultan cualitativa ni cuantitativamente tan relevantes. Así, algunos estudian-

tes reconocen que «otra cosa que me parece muy bien de este instituto es que no hacen tantos exámenes» (IES\_Caso1\_Innov).

Por el contrario, en el centro tradicional, la evaluación, desde el punto de vista discente, se centra en exámenes: «casi todos los profesores, los exámenes» (IES\_Caso2\_Trad), basados en la memorización de contenidos teóricos, lo que genera frustración entre los estudiantes, porque lo asocian con una mayor dificultad para aprobar las asignaturas:

[...] lo tienes bien memorizado de cabeza, pero él quiere que lo pongamos como él mismo lo ha dictado, no deja que pongamos otra respuesta a esa pregunta. Entonces o te estudias lo que él quiere o suspendes, sí o sí. Entonces, hace que esa asignatura sea mucho más complicada. (IES\_Caso2\_Trad)

### 3.2.4. *La salud mental*

Por último, las metodologías centradas en el libro de texto, los exámenes de lápiz y papel y la alta exigencia vinculada al rendimiento académico por parte del centro tradicional acaban propiciando estrés y ansiedad, lo que repercute negativamente en la salud mental y el bienestar estudiantil:

Uno se siente agobiado, porque también congeniar su vida, su salud, su todo con los estudios y esa presión. No sé si escoger por aprobar la asignatura o que me vaya bien la salud, ¿sabes? (IES\_Caso2\_Trad)

En definitiva, una situación que es vivida por el alumnado como una difícil búsqueda del equilibrio entre las exigencias académicas percibidas y su bienestar personal. Un equilibrio anhelado, pero difícilmente satisfecho y que acaba, según sus puntos de vista, impactando en sus aprendizajes y, más concretamente, en el logro académico de los estudiantes.

Y, al final, uno acaba como agotado, porque dice: «es que me estoy haciendo daño a mí mismo por mi salud, por intentar sacar el curso adelante, aunque me están yendo las cosas mal». Lo que más cuesta al entrar es encontrar el equilibrio de salud mental, también física, pero, sobre todo, mental y los estudios, que hay que saber equilibrar, pero muchas veces el agobio y la exigencia y el estrés hace que cueste más, o sea que, a lo mejor, te vayan peor los estudios porque tu salud mental va peor. (IES\_Caso2\_Trad)

## 4. **Discusión y conclusiones**

Este estudio pretende contribuir a la escasa investigación sobre el impacto de los enfoques pedagógicos y las culturas escolares tradicionales e innovadoras en la continuidad o discontinuidad de la transición de primaria a secundaria y en las oportunidades de desarrollo del alumnado desde su propia perspectiva.

Los resultados muestran que las preocupaciones y las expectativas del alumnado en la fase de pretransición fueron similares, vividas como un reto ante la adaptación a un entorno nuevo y la ruptura de vínculos previos (Evangelou et al., 2008). Sin embargo, durante la fase de transición, las experiencias vividas

difieren según el modelo pedagógico y la cultura del centro. La transición a la ESO resulta más abrupta y con mayor discontinuidad en el centro de secundaria con una cultura escolar tradicional, marcada por la presión curricular y la relación docente más distante.

En este centro, en línea con otras investigaciones, predomina la exposición magistral, el libro de texto y el trabajo individualizado, lo que se asocia a una menor cooperación entre el alumnado y un mayor distanciamiento con el profesorado, lo que afecta al rendimiento académico y al bienestar emocional de los estudiantes (Pietarinen et al., 2010; Darling-Hammond, 2024; Payá-Gómez, 2019). En este sentido, los hallazgos coinciden con la idea de que la transición a la ESO supone una discontinuidad cultural fuerte, derivada de la propia evolución del sistema educativo que ha cultivado finalidades diversas, métodos diferenciados, formas de relacionarse y exigencias que poco tienen que ver de una etapa a otra (Gimeno Sacristán, 1996).

Por el contrario, en el caso de aquellos estudiantes que transitaban de un modelo tradicional en primaria a un modelo innovador en la ESO —una situación que podría acrecentar la discontinuidad entre las subculturas de primaria y secundaria—, los testimonios revelan que el uso de metodologías activas, la evaluación continua, el uso de las TIC y la participación estudiantil favorecen una transición positiva, con relaciones más cercanas y un ambiente escolar más seguro, basado en el respeto y la confianza. Esto contribuye a realizar una transición que atenúa dificultades en el aprendizaje, en las relaciones sociales y en el sentimiento de pertenencia al nuevo centro.

Por último, es preciso reconocer las limitaciones del presente trabajo, dada la focalización en la perspectiva discente, restringiendo la visión sobre el proceso (profesorado, familias y equipos directivos), la limitación contextual, territorial o el número reducido de centros participantes. En este sentido, se requiere seguir indagando en las percepciones de todos los actores educativos implicados en dichos procesos para comprender en profundidad cuáles son los elementos que los condicionan, así como considerar la variabilidad relativa a las políticas de titularidad, a los recursos de los centros y otros aspectos contextuales que podrían impactar en el tipo de experiencias descritas. Si bien los resultados de nuestro estudio sugieren que los enfoques pedagógicos innovadores que se desarrollan especialmente en la etapa de secundaria son elementos que facilitan el proceso de transición, consideramos imprescindible desarrollar investigaciones futuras teniendo en cuenta otros posibles factores que caractericen a la naturaleza multidimensional y multifactorial del proceso (Jindal-Snape, 2023), así como una mayor coordinación entre ambas etapas educativas para garantizar una transición coherente y gradual. La implementación de medidas organizativas, como las propuestas sobre los Institutos-Escuela, y la construcción de una cultura formativa compartida entre el profesorado de ambas etapas (Díez et al., 2018; Martínez y Pinya, 2015) son estrategias que podrían también facilitar una transición exitosa. Solo mediante una visión holística y coordinada —que integre políticas, cultura escolar y formación docente— estaremos en condiciones de diseñar estrategias que reduzcan las

discontinuidades entre etapas del sistema y favorezcan el óptimo desarrollo académico y personal estudiantil.

## Referencias bibliográficas

- ALVARADO, S. V. y SUÁREZ, M. (2009). Las transiciones escolares: Una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.  
<<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.7.2.198>>
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2019). Reflecting on reflexive analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.  
<<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>>
- CARBONELL, J. (2008). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- CASTRO PÉREZ, M., DÍAZ FORBICE, M., FONSECA SOLÓRZANO, H., LEÓN SÁENZ, A. T., RUIZ GUEVARA, L. S. y UMAÑA FERNÁNDEZ, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- DARLING-HAMMOND, L. (2024). Reinventing Systems for Equity. *ECNU Review of Education*, 7(2), 214-229.  
<<https://doi.org/10.1177/20965311241237238>>
- DÍEZ, E. J., DOLZ, M. D. y FERNÁNDEZ, Á. F. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: Propuestas a debate. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 43(28), 94-116.
- EVANGELOU, M., TAGGART, B., SYLVA, K., MELHUIH, E., SAMMONS, P. y SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Department for Children Schools and Families.
- EVANS, D., BORRIELLO, G. A. y FIELD, A. P. (2018). A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482.  
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>>
- FLICK, U. (2010). Episodic Interviewing. En M. W. BAUER y G. GASKELL (Ed.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*. Reprinted (pp. 75-92). Sage.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- GONZÁLEZ-LORENTE, C. y GONZÁLEZ-MORGA, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: El proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-42.  
<<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>>
- JINDAL-SNAPE, D. (2023). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: Conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition*. Elsevier, 530-543.  
<<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14060-6>>
- LÓPEZ-ALEGRÍA, F. y FRAILE, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional: Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12.  
<<https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1255>>

- MARTÍNEZ, M. y PINYA, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-72.  
<<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>>
- MCGEE, C., WARD, R., GIBBONS, J. y HARLOW, A. (2004). *Transition to secondary school: A literature review*. Waikato institute for research in learning curriculum school of education. University of Waikato.
- MEZA, M. del C., CHICAIZA, R. M., HEREDIA, E. M. y SCHETTINI, T. E. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico: Revista de Investigación*, 5(1), 839-850.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 126, de 28 de junio de 2012. <<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/21>>
- PAYÁ-GÓMEZ, M. A. (2019). El reto de la transición a la Educación Secundaria. Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares. En B. LÓPEZ CUESTA (ed.), *Educación y Refugio* (pp. 47-55). Federación de Enseñanza de CCOO.
- 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>>
- RENS, M. van, HAELERMANS, C., GROOT, W. y VAN DEN BRINK, H. M. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work?: A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3, 43-56.  
<<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>>
- ROCA, E., FERNÁNDEZ, P., TROYA, M. B. y FLECHA, A. (2024). The effect of successful educational actions in transition from primary to secondary school. *PLoS ONE*, 19(6).  
<<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304683>>
- RODER, M. y MÜLLER, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 9(1), 82-102.  
<<https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>>
- RUIZ DE LA PEÑA RUIZ, T. y PALENCIA PULIDO, I. (2024). La transición entre la educación primaria y la educación secundaria: Propuesta para una investigación necesaria. *Supervisión* 21, 72(72), 1-19.  
<<https://doi.org/10.52149/Sp21/72.10>>
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- SOLER GARCÍA, C. y MANCILA, I. (2018). Vidas paralelas de no retorno. Dinámicas, factores y decisiones de abandono en la secundaria obligatoria. En VÁZQUEZ-RECIO, R. (coord.), *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destino* (pp. 99-120). Ed. Universidad de Cádiz.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- VALVERDE-BERROCOSO, J., RIVAS-FLORES, J. I., ANGUITA-MARTÍNEZ, R. y MONTES-RODRÍGUEZ, R. (2023). Cambio pedagógico y cultura de innovación en la educación secundaria: Un estudio de Delphi. *Frontiers in Education*, 8.  
<<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1092793>>
- WALKER, R. (1986). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3.ª ed.). Sage.