

# Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto

Jordi Feu

Albert Torrent

Pilar Cufí

Rafel Meyerhofer-Parra

Universitat de Girona. España.

 0000-0003-1395-2409; jordi.feu@udg.edu

 0000-0002-8894-1774; albert.t@udg.edu

pilarcuac@gmail.com

 0000-0002-1477-0335; rafel.meyerhofer@udg.edu



© de los autores y la autora

Recibido: 31/12/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

**Cita recomendada:** FEU, J., TORRENT, A., CUFÍ, P. y MEYERHOFER-PARRA, R. (2025). Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto. *Educar*, 61(2), 381-396. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2375>>

## Resumen

El presente artículo explora la transición educativa desde escuelas renovadoras de educación primaria, caracterizadas por enfoques pedagógicos activos, globales y participativos, hacia institutos secundarios convencionales. Mediante un diseño cualitativo basado en el estudio de casos, se analizaron siete centros renovadores en España. Los resultados indican que, mientras que el alumnado no experimenta ansiedad ante el cambio, las familias manifiestan preocupaciones significativas, relacionadas principalmente con la continuidad metodológica y curricular. En contraste, los docentes confían en las habilidades socio-emocionales y autorregulatorias desarrolladas por los estudiantes en los entornos renovadores, considerándolas fundamentales para afrontar los desafíos de la nueva etapa. Asimismo, se identifican tensiones vinculadas a las diferencias en metodologías, currículum y evaluación entre ambos tipos de centros, que pueden impactar en la motivación y el bienestar del alumnado. El estudio resalta la necesidad de seguir investigando estas transiciones para consolidar prácticas educativas inclusivas y eficaces en contextos de cambio educativo.

**Palabras clave:** adaptación del alumnado; LOMLOE; transición educativa; transición escolar; renovación pedagógica

**Resum.** *Renovació pedagògica i transicions escolars: de l'escola a l'institut*

El present article explora la transició educativa des d'escoles renovadores d'educació primària, caracteritzades per enfocaments pedagògics actius, globals i participatius, cap a instituts secundaris convencionals. Mitjançant un disseny qualitatiu basat en l'estudi

de cas, s'hi analitzen set centres renovadors d'Espanya. Els resultats indiquen que, mentre que l'alumnat no experimenta ansietat davant del canvi, les famílies manifesten preocupacions significatives, relacionades principalment amb la continuïtat metodològica i curricular. En contrast, els docents confien en les habilitats socioemocionals i autoregulatories desenvolupades pels estudiants en els entorns renovadors, i les consideren fonamentals per afrontar els desafiaments de la nova etapa. Tanmateix, s'identifiquen tensions vinculades a les diferències en metodologies, currículum i avaluació entre els dos tipus de centres, que poden impactar en la motivació i el benestar de l'alumnat. L'estudi ressalta la necessitat de continuar investigant aquestes transicions per consolidar pràctiques educatives inclusives i eficaces en contextos de canvi educatiu.

**Paraules clau:** adaptació de l'alumnat; LOMLOE; transició educativa; transició escolar; renovació pedagògica

**Abstract.** *Pedagogical renewal and school transitions: From primary school to high school*

This article explores the educational transition from innovative primary schools, which are characterised by active, global and participatory pedagogical approaches, to conventional secondary schools. Seven innovative schools in Spain were analysed using a qualitative case study design. The results indicate that while the students are not anxious about the change, their families have significant concerns, mainly relating to methodological and curricular continuity. In contrast, their teachers are confident in the social, emotional and self-discipline skills the students develop in their innovative environments, and consider them essential for facing the challenges of the new phase in their education. Tensions are also identified regarding differences in methodologies, curricula and assessments between the two types of schools, which may affect student motivation and well-being. The study highlights the need to continue researching this type of school transition in order to strengthen inclusive and effective educational practices in contexts of educational change.

**Keywords:** student adjustment; LOMLOE; educational transition; school transition; pedagogical renewal

### Sumario

- |                  |                             |
|------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción  | 4. Resultados               |
| 2. Marco teórico | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Metodología   | Referencias bibliográficas  |

## 1. Introducción

La transición del alumnado de primaria a secundaria es un aspecto de especial preocupación para alumnos y alumnas, familias y docentes. Estos últimos, preocupados no solamente por alcanzar los objetivos educativos y formativos en el sentido estricto, sino también por asegurar un continuo entre ambas etapas. A los alumnos y a las alumnas les preocupa, entre muchos otros aspectos, lo que les va a pasar en cuanto empiecen el curso: escolarizarse en un centro nuevo y que además desconocen, dejar atrás compañeras y compañeros con quienes han compartido una parte de su trayectoria vital, adaptarse a la nueva

«gramática» escolar, etc. A las familias les inquieta cómo va a responder su hijo o hija al nuevo contexto, cómo y con quién va a construir (en el mejor de los casos) su nuevo grupo de amistades, el peaje emocional que va a pagar en este cambio, etc. Y al personal docente —el más sensibilizado— le preocupa cómo puede construir puentes eficaces entre ambas etapas, cómo puede acompañar a su alumnado para que viva un cambio gradual y paulatino que minimice los costes de dicha adaptación.

Todas estas cuestiones han sido estudiadas en lo que convenimos en llamar *transición genérica*, es decir, la que se produce en el paso de un centro de educación primaria estándar a un instituto con la misma adjetivación. Sin embargo, no disponemos de investigaciones empíricas que aborden nuestro objeto de análisis: las transiciones específicas que se producen en el paso de un centro de primaria renovador (fundamentado sobre un planteamiento de educación integrada e integral y, en muchos aspectos, alternativo) a un centro de secundaria convencional.

Este artículo se estructura en cuatro partes: en primer lugar, a modo de marco teórico, concretamos qué entendemos por centro renovador y lo enmarcamos en su momento histórico (el tercer impulso de renovación pedagógica). En este apartado presentamos también una síntesis sobre los artículos que han analizado la transición genérica, planteando algunas cuestiones asociadas a la especificidad de los centros renovadores de educación primaria. En segundo lugar, presentamos la metodología utilizada en esta investigación. En tercer lugar, exponemos los resultados fruto del análisis de siete centros renovadores. Finalmente, cerramos el artículo mostrando algunos retos e hitos a estudiar.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La renovación pedagógica

La renovación pedagógica, un concepto histórico intrínseco al contexto cultural español, emerge en 1876 con la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y, desde entonces, ha acuñado una concepción de educación integral e integrada y se posiciona como un enfoque alternativo que busca superar las limitaciones de la pedagogía dominante. Este movimiento, caracterizado por una orientación progresista, se fundamenta en la promoción de la igualdad, la democracia y la justicia social, lo que implica transformar profundamente los planteamientos educativos establecidos para mejorar los procesos formativos y las instituciones escolares (Pericacho Gómez, 2014). La renovación, entendida como praxis crítica y transformadora, se vincula a la historia de movimientos pedagógicos movilizados y comprometidos con la educación como motor de cambio personal, social y cultural (Costa Rico, 2011; González et al., 2017).

El movimiento renovador, si bien integra una pluralidad de enfoques inspirados en autores como Dewey, Montessori, Freire o Freinet, entre otros (Beneyto-Seoane, 2023), comparte algunos principios básicos como:

1. Una educación inclusiva que trascienda diferencias socioeconómicas y de género.
2. La adopción de metodologías activas centradas en el alumnado, concebido como protagonista de su aprendizaje.
3. La promoción de procesos democráticos y participativos en la escuela.
4. Un enfoque crítico que vincula la educación al contexto social y a la justicia social.

Este planteamiento integral e integrado aboga por transformar todas las dimensiones de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) desde una perspectiva emancipadora y coherente.

Históricamente, la renovación pedagógica ha evolucionado en España como un fenómeno con particularidades específicas, formando parte del actual tercer impulso de renovación pedagógica (Feu et al., 2024). Este proceso se distingue de otras tendencias globales orientadas por la lógica neoliberal y la integración tecnológica, centrándose en valores humanistas como la conciencia social, la cooperación y el bienestar del alumnado. Para comprender plenamente este fenómeno, es crucial analizar sus ritmos, intensidades y objetivos según los contextos y las etapas educativas, así como las transiciones entre ellas.

En este marco, las transiciones entre etapas educativas y centros adquieren especial relevancia, ya que reflejan los retos y las oportunidades asociados a la renovación pedagógica, abriendo líneas de investigación esenciales para entender su impacto y su sostenibilidad dentro del sistema educativo español contemporáneo.

## *2.2. La transición de la educación primaria a la secundaria*

La transición de la educación primaria a la secundaria, particularmente en el contexto del movimiento renovador, sigue siendo un campo de investigación incipiente. No obstante, en el marco de la educación tradicional, este proceso ha sido ampliamente estudiado, debido a su complejidad y a las implicaciones que conlleva para la comunidad educativa en su conjunto. Este fenómeno afecta tanto al alumnado como al personal docente y a las familias, y puede comprometer el derecho universal a la educación básica y la igualdad de oportunidades (Martínez y Parrilla, 2014). Entre las principales preocupaciones se encuentra la asociación frecuente entre esta transición y un descenso en el rendimiento académico (Azorín, 2019; González-Rodríguez et al., 2019). También hay quien pone el acento en el deterioro del bienestar estudiantil (Evans et al., 2018; Harris y Nowland, 2021; Van Rens et al., 2018).

Cabe decir que el modelo predominante de escuela graduada, caracterizado por estructuras homogeneizadoras y secuenciales (Contreras, 2010), ha contribuido a percibir la transición como un fenómeno uniforme que plantea desafíos similares para todo el alumnado, independientemente de sus antecedentes o circunstancias. Sin embargo, los enfoques teóricos contemporáneos destacan la naturaleza multidimensional de las transiciones educativas (Jindal-Snape et al.,

2021), lo que pone de relieve la necesidad de estudiar las denominadas *transiciones específicas*. Estas transiciones involucran a estudiantes provenientes de proyectos renovadores que acceden por primera vez a institutos convencionales, enfrentándose a un cambio pedagógico significativo. La escasez de proyectos renovadores en secundaria (Feu et al., 2024) amplifica las tensiones inherentes a estas transiciones, que requieren, en muchos aspectos, una atención diferenciada. Veamos a continuación qué implicaciones conlleva en cuestiones tan relevantes como la metodología, el currículo, la evaluación, los roles educativos, el apoyo familiar y socioemocional o el papel de la Administración.

En cuanto a las metodologías, los objetivos de aprendizaje en educación secundaria tienden a centrarse en el rendimiento y en los resultados académicos, lo que puede erosionar el compromiso con el aprendizaje y aumentar la afectividad negativa, como la ansiedad (Evans et al., 2018; Sierra y Parrilla, 2014). A menudo, este enfoque va acompañado de un incremento de las clases magistrales y del trabajo individual, lo que contrasta con las metodologías activas y participativas características de los centros renovadores (Calvo y Manteca, 2016; Sierra y Parrilla, 2014). Este desajuste, exacerbado por la falta de formación docente específica, genera una brecha pedagógica significativa (Sagardia, 2025).

En el ámbito curricular, los contenidos descontextualizados y abstractos de secundaria, que no consideran los conocimientos previos de los estudiantes, comprometen su comprensión e interés (Jindal-Snape et al., 2020). Por el contrario, los centros renovadores estructuran el currículo en torno a experiencias contextualizadas y globalizadas, promoviendo una comprensión integral del mundo. Este contraste se agrava por la segmentación y la aceleración del tiempo curricular en secundaria, que rara vez se ajusta a los ritmos de aprendizaje del alumnado (Sagardia, 2025) y suele implicar una mayor carga de trabajo extraescolar (Jindal-Snape et al., 2020).

La evaluación en secundaria se centra predominantemente en resultados, lo que genera presión en el alumnado por obtener buenas calificaciones (Strand, 2019). En los centros renovadores, en cambio, la evaluación generalmente se concibe como un proceso reflexivo y compartido, enfocado en la construcción continua del conocimiento. Este cambio en la dinámica evaluativa puede dificultar la adaptación de los estudiantes.

Respecto a los roles educativos, los docentes en educación secundaria tienen menos oportunidades de interactuar con su alumnado y desempeñar funciones de tutoría (Bagnall et al., 2019). Además, asumen más a menudo un rol de transmisores de conocimiento, lo que contrasta con la concepción renovadora del docente como acompañante del aprendizaje. Este enfoque fomenta la autonomía del alumnado y su capacidad para construir una comprensión personal del entorno, capacidades que se consideran esenciales para enfrentar transiciones educativas complejas.

El apoyo familiar desempeña un papel crucial durante la transición, favoreciendo la motivación y el bienestar del alumnado (Curson et al., 2019; Spernes, 2022). Sin embargo, las familias a menudo experimentan angustia

ante la posibilidad de que sus hijos no estén suficientemente preparados para afrontar los desafíos que plantea la educación secundaria (Ávila et al., 2022). Este temor se asocia con la percepción de que los centros renovadores priorizan menos la cantidad de contenidos curriculares, lo que podría ser erróneamente interpretado como una «menor educación».

Desde una perspectiva académica, factores como la autorregulación y la autoeficacia, desarrollados en los proyectos renovadores, actúan como elementos protectores durante la transición (Bharara, 2019, González-Rodríguez et al., 2019). Estas capacidades, junto con las competencias socioemocionales, son esenciales para establecer nuevas redes sociales y manejar los desafíos de la secundaria (Ávila et al., 2022). Un entorno social positivo en primaria mejora las expectativas de los estudiantes respecto a la transición y fomenta un sentido de pertenencia al nuevo centro, lo que está vinculado a mayores niveles de bienestar y menor conflictividad (Bharara, 2019; Van Rens et al., 2018).

La Administración educativa ha introducido medidas en la LOMLOE para facilitar la transición. Estas incluyen la creación de un perfil de etapa, informes personalizados al finalizar la primaria y la limitación del número de materias en los primeros cursos de secundaria (Fernández y Verdugo, 2021). Además, se destaca la importancia de la acción tutorial y la orientación educativa para garantizar una comunicación efectiva entre etapas y un acompañamiento adecuado durante el proceso. Sin embargo, dada la multidimensionalidad de las transiciones específicas, queda por evaluar el alcance de estas medidas en contextos renovadores.

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

El estudio se ha llevado a cabo a partir de la recopilación de información procedente de diversas fuentes y con la participación de una muestra intencionada y diversa. La investigación ha incluido siete centros educativos caracterizados por su orientación hacia la renovación pedagógica, ubicados en diferentes comunidades autónomas del Estado español: uno en la Comunidad Valenciana, uno en Andalucía, uno en Madrid y cuatro en Cataluña.

La recogida de datos ha involucrado a los siguientes actores: equipos directivos, directores, maestros (seleccionados por su trayectoria profesional consolidada en el centro, con más de cuatro años de antigüedad), familias y alumnos (de ciclo superior, conformados por entre cuatro y seis personas respectivamente, con criterios de paridad de género y participación voluntaria en el caso de los niños y las niñas).

#### 3.2. Instrumentos

Se ha utilizado una combinación de técnicas e instrumentos metodológicos cualitativos.

**Tabla 1.** Instrumentos utilizados en el trabajo de campo

	<b>Análisis documental</b>	<b>Entrevistas en profundidad</b>	<b>Grupos de discusión</b>	<b>Observación participante</b>
Tipo de material	Proyectos educativos de centro, memorias anuales, circulares internas y publicaciones institucionales.			
Equipos directivos de primaria		7 (1 por centro)		
Maestros		7 (1 por centro)		
Profesor de secundaria		1		
Familias			6 (entre 4 y 6 personas)	
Alumnado			6 (alumnado de ciclo superior)	
Centros				7 (1 por centro)

Fuente: elaboración propia.

Todas estas actividades fueron consensuadas con los centros educativos y llevadas a cabo por pares investigadores, a fin de garantizar la fiabilidad, la reflexividad y el respeto ético en el proceso de investigación

### 3.3. Análisis de datos

El análisis de la información recogida se ha realizado mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.ti\_22, lo que ha permitido realizar una gestión rigurosa y estructurada de los datos. Se ha seguido una estrategia de categorización temática, a partir de la cual se organizaron los contenidos en torno a seis dimensiones analíticas previamente definidas:

1. Expectativas generales en relación con la transición educativa y el futuro académico del alumnado.
2. Habilidades socioemocionales y capacidad de autorregulación, tanto promovidas por el centro como manifestadas por los estudiantes.
3. Currículum, entendido como la organización y la selección de contenidos de enseñanza.
4. Metodología, en referencia a las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas.
5. Evaluación, abordando tanto los mecanismos formales como los procesos formativos.
6. Impacto de la transición en el interés por el aprendizaje, observando cómo esta etapa afecta a la motivación, la curiosidad y el compromiso del alumnado.

El tratamiento de los datos ha incluido distintos niveles de triangulación metodológica para reforzar la validez interna del análisis: triangulación de fuentes (incorporando datos procedentes de entrevistas, grupos de discusión, observaciones y documentos institucionales); triangulación de perspectivas (considerando la visión de equipos directivos, docentes, familias y alumnado), y triangulación investigadora (mediante la implicación de varios miembros del equipo en las fases de codificación y análisis).

Este enfoque ha posibilitado identificar regularidades y variaciones significativas entre los centros, así como tensiones internas en los procesos de transición educativa. En conjunto, los resultados ofrecen una visión compleja y matizada sobre las experiencias de tránsito entre etapas educativas desde contextos de renovación pedagógica.

#### 4. Resultados

Seguidamente, se exponen los resultados que se han obtenido tras analizar toda la información recogida y analizada. Para su presentación, en primer lugar, se parte de las expectativas generales del alumnado, el personal docente, los equipos directivos y las familias.

##### 4.1. *Expectativas generales*

Para empezar, el análisis de los datos muestra cómo las expectativas generales en torno a la transición varían entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

Entre el alumnado, encontramos estudiantes que expresan ilusión por iniciar la nueva etapa, aunque gran parte de ellos muestra cierta neutralidad por no tener una idea bien definida de lo que hallarán en el instituto.

Respecto a las familias, en cambio, se observa una mayor preocupación. Consideran que la transición conlleva muchos cambios y la mayoría manifiesta dudas de que sus hijas e hijos tengan el nivel madurativo suficiente y las habilidades necesarias para afrontar estos cambios adecuadamente. Este malestar, en algunos casos, empieza incluso antes de iniciar el último curso de primaria: «Me queda un año, mi hija el próximo año hará sexto y estoy temblando. O sea, yo no estoy preparada. No quiero pensar, y pienso: “Vive el día a día”, porque se me hace muy grande» (Entrevistado\_3, CP5).

Ante este hecho, algunos padres y madres han buscado información en otras familias que ya han vivido la transición, y las respuestas favorables de estas últimas les han permitido relajarse en cierta medida.

Contrariamente, entre el personal docente y los equipos directivos de las escuelas renovadoras, tanto públicas como privadas, se observa una gran tranquilidad y confianza. En parte, esto se explica por los comentarios positivos que han recibido de profesores y profesoras de secundaria, así como por los buenos resultados académicos y la adaptación global favorable que han alcanzado sus exalumnos y exalumnas en su entrada en secundaria. Es el caso de la siguiente jefa de estudios de una escuela renovadora pública:

Bueno, los niños que acuden al instituto tienen muy buenos resultados. Sí, y cada año, nos pasan el informe del primer trimestre y siempre tienen buenos resultados. Y claro, como hacemos muchas asambleas... Mira, ahora la última fue muy bonito que había una madre que decía: «Yo he estado sufriendo como estáis sufriendo algunos de vosotros, pero os puedo asegurar que mis hijos mayores [tiene tres] se las han arreglado superbién». Porque lo que decimos: como salen que han trabajado muy competencialmente, bueno, pues salen adelante. (Entrevistado\_1, CP5)

A esto se suma que, durante la etapa de primaria, han promovido en su alumnado una serie de habilidades (entre las que destacan las de carácter socioemocional y autorregulatorio) que, según estos profesionales y estas profesionales, resultan esenciales para afrontar adecuadamente cualquier situación vital compleja, como puede ser la transición a secundaria.

#### *4.2. Habilidades socioemocionales y capacidad de autorregulación*

Buena parte de los docentes y las docentes, así como los equipos directivos, de todos los centros participantes subrayan como factor facilitador las habilidades emocionales y sociales que sus alumnos y alumnas han ido desplegando a lo largo de la primaria. Entre las habilidades más mencionadas están la conciencia y la regulación emocional, la solución de problemas, la comunicación asertiva y el respeto hacia el otro. A pesar de que prevén que la educación secundaria no prestará a estas habilidades la misma atención y consideración que han recibido en la primaria, confían en que han sido suficientemente desarrolladas para permanecer entre el alumnado a largo plazo.

El director de instituto entrevistado señala que la alta participación de las exalumnas y los exalumnos de una de las escuelas renovadoras analizadas representa la principal característica que los distingue del resto de estudiantes que llega a secundaria. También destaca que este alumnado participa activamente tanto en las actividades del aula como en espacios de toma de decisiones y de colaboración a nivel de centro (presentándose como delegados y delegadas, voluntariado en mediación de conflictos).

Asimismo, un aspecto muy señalado, tanto por los equipos directivos y docentes de todas las escuelas como por algunas familias y un estudiante, es la capacidad de autorregulación y la autonomía que ha desarrollado el alumnado a lo largo de los cursos de primaria. Desde su punto de vista, estas capacidades le permiten reconocer por sí mismo las necesidades de cada momento para, seguidamente, seleccionar y movilizar los recursos que consideran más pertinentes entre los disponibles a fin de satisfacerlas. En este sentido, una directora apunta lo siguiente:

Yo estoy muy contenta porque el contenido lo aprenderán, pero tienen una base muy sólida, que creen en ellos, que no tienen miedo a enfrentarse a las cosas, que, si deben ponerse con ello, se ponen, y que, si después deben apretar más los codos para saber si el acento en la *a* va abierto o no, o va o no, son cosas mucho más técnicas que se aprenden muy rápido. (Entrevistado\_1, CP4)

Como podemos inferir de la intervención anterior, la capacidad autorregulatoria es percibida por las profesionales y los profesionales educativos como un factor facilitador incluso más importante que la cantidad de conocimientos adquiridos. Este hecho, como veremos a continuación, contrasta con la percepción de algunas familias respecto a los contenidos curriculares y el rol que pueden desempeñar en este proceso de cambio en el que próximamente se verán inmersos.

### 4.3. *Curriculum*

Como se venía señalando, algunas familias, tanto de centros públicos como privados, manifiestan dudas acerca de si su escuela ofrece los contenidos necesarios para asegurar la continuidad en la etapa posterior. Sin embargo, esta percepción no es compartida por los cuerpos docentes y los equipos directivos, quienes resaltan que el hecho de concebir y trabajar los contenidos desde una perspectiva globalizada, competencial y en conexión con el entorno próximo no significa que dejen de lado el currículum o le resten importancia. Es más, una miembro de un equipo directivo señala que los recientes cambios legislativos han implicado un acercamiento de todos los centros educativos al currículum global e integral que se ha venido desplegando en su escuela durante los últimos años.

De forma análoga a la postura docente, otros progenitores subrayan la importancia de conseguir un equilibrio entre los aprendizajes curriculares y el desarrollo integral de sus hijas e hijos, y, en efecto, aseguran que han hallado dicho equilibrio en sus escuelas. Así lo manifiesta un padre de dos alumnos y un exalumno del centro 6:

A mí, debo decir que, en esencia, lo que me gusta del [Centro\_6] es las personas que salen del [Centro\_6]. Que no renuncian a nada desde el punto de vista académico, o sea, no es «Vamos a una escuela que tiene un proyecto del que salimos todos siendo muy modernos y muy asamblearios y muy no sé qué, pero no sabemos hacer la *o* con un canuto». No, esto no me interesa [...]. Pero, a la vez, me importa mucho el tipo de personas que son y creo que el [Centro\_6] sigue generando esto. Es decir, yo ya tengo uno que ha hecho desde P3 y ya está en la universidad, y es exactamente el tipo de persona que yo quería que fuera. (Entrevistado\_2, CP6)

En cualquier caso, desde la perspectiva de algunos docentes y de algunas docentes, el principal obstáculo transicional respecto a los contenidos no se explica tanto por una falta de conocimientos previos, sino por la mayor fragmentación curricular que el alumnado encuentra en secundaria y que suele comportar un incremento importante de deberes, a los cuales no está habituado.

#### 4.4. Metodología utilizada en el proceso de aprendizaje

En relación con el punto anterior, el cambio de metodología entre ambas etapas es otra de las preocupaciones que encontramos principalmente en algunas familias. En este sentido, se muestran satisfechas con los métodos de aprendizaje activos y participativos que se llevan a cabo en sus escuelas, pero, al mismo tiempo, son conscientes de que estas metodologías no han tenido todavía una implantación tan profunda en la mayoría de los centros de secundaria. En consecuencia, consideran que ello puede conllevar una transición más dificultosa.

No obstante, tampoco esta preocupación es compartida por el personal docente. En efecto, los maestros y las maestras perciben la transición como un fenómeno más complejo y multidimensional, en el que difícilmente el hecho de haber utilizado metodologías activas y participativas puede suponer una barrera diferencial y adicional para su alumnado respecto a los estudiantes y las estudiantes que proceden de centros ordinarios. Este mismo hecho es ratificado por el director del instituto, quien considera que, a pesar de que en secundaria el trabajo competencial tiene una menor presencia por la falta de preparación y de recursos del profesorado, no se observan diferencias de rendimiento entre el alumnado que llega de centros renovadores y el procedente de escuelas ordinarias.

Es más, en esta línea, algunas familias destacan el efecto beneficioso que este tipo de metodologías activas han tenido en sus hijas e hijos, en el sentido de que les han permitido generar aprendizajes significativos y, por tanto, redes profundas y complejas de conocimientos que facilitan la comprensión y la integración de nueva información. Es el caso de la siguiente madre, que hace referencia a los métodos utilizados en su escuela para la educación de la competencia digital:

Aquí montan y desmontan mil aparatos, entonces, claro, cuando llega el momento de entender la tecnología, la entienden [...]. Los que vamos pasando con niños en el instituto vemos la mentalidad que llevan; es que la pueden llevar a todas partes. Sin embargo, los chavales que están ahí, que llevan haciendo eso sin pensarlo, pueden decir mucho menos lo que están haciendo. Entonces, claro, los niños de aquí salen con una estructura y una relación que luego pueden utilizar como una herramienta. (Entrevistado\_3, CP1)

En consecuencia, algunos padres y madres expresan disgusto porque sus centros educativos introduzcan algunos métodos tradicionales durante el último curso de primaria (por ejemplo, exámenes) a fin de preparar a su alumnado para la transición.

#### 4.5. Evaluación

La introducción de exámenes en secundaria es una de las principales preocupaciones que han manifestado las alumnas y los alumnos de dos centros participantes. En este sentido, en sus escuelas, la evaluación está mucho más

enfocada en el proceso, de manera que no realizan exámenes y la autoevaluación desempeña un papel esencial. Y, de hecho, desde su punto de vista, este es un aspecto por el que recomendarían sus escuelas, dado que les permite alcanzar aprendizajes de calidad de una forma motivante y amena. Con todo, el hecho de saber que la transición a secundaria supone el paso a una evaluación más centrada en los resultados les genera cierta incertidumbre y malestar, por la posibilidad de no disponer de las herramientas necesarias para afrontarla eficazmente, tal como manifiesta el siguiente alumno cuando es preguntado por el tipo de evaluación que realizan en su centro:

[...] Cuando acabamos, tenemos que hacer el trabajo solos. Es como un examen, pero las profesoras no lo consideran exámenes porque dicen que los exámenes, [...] en esta edad, no son tan importantes. [...] El problema es que, cuando lleguemos al instituto, nos pondrán un montón de exámenes y no tendremos ni idea. (Entrevistado\_4, CP6)

#### *4.6. Impacto de la transición en el interés por el aprendizaje*

En relación con el punto anterior, un número importante de familias que ya han experimentado la transición con un hijo o una hija mayor expresan los efectos perjudiciales para la motivación que tiene el enfoque centrado en los resultados, tan predominante en secundaria. En este sentido, perciben que, a medida que sus hijas e hijos avanzan cursos en secundaria, su motivación intrínseca por aprender va siendo desplazada por la motivación extrínseca de aprobar y pasar de curso.

Ante ello, un conjunto considerable de familias del ámbito público y privado expresan el anhelo de poder extender el proyecto renovador que han vivido a la etapa de secundaria. Piensan que esto no solo facilitaría la transición a secundaria de sus hijas e hijos, sino que además contribuiría a favorecer que el conjunto de dimensiones fundamentales de su desarrollo (físico, emocional, intelectual y social) que han empezado a desplegarse en primaria se siguieran consolidando y complejizando hasta la edad adulta.

### **5. Discusión y conclusiones**

La transición de la etapa de primaria a la de secundaria (transición genérica) es un paso importante en la vida de cualquier estudiante, pues el contexto escolar cambia en muchos aspectos: nuevo centro, nuevos compañeros y compañeras, nuevos objetivos, más tareas, más profesores y profesoras, nuevas dificultades, etc. (Jindal-Snape et al., 2021). Este cambio es común en todo el alumnado que termina la educación primaria y, a priori, resulta especialmente significativo para las alumnas y los alumnos de las escuelas renovadoras, que, según nuestra terminología, se ven abocados a experimentar una transición específica. Estos estudiantes pasan de una experiencia escolar basada, generalmente, en la centralidad del alumnado, la personalización del aprendizaje, la implicación en la dinámica del centro y la relación cercana con el personal

docente, etc.; a vivir lógicas y dinámicas basadas en una organización y en una relación educativa por lo general más jerárquica, frecuentemente con una mayor segmentación del currículum y un proceso de homogeneización acompañada de una cierta despersonalización, entre otros aspectos. A pesar de que existen ciertas excepciones, la mayoría de los centros de educación secundaria siguen una gramática convencional, ciertamente distinta de la gramática imperante en las escuelas renovadoras. En consecuencia, la transición de los alumnos y las alumnas de centros de primaria renovadores a centros de educación secundaria «convencionales» hace aflorar varios prejuicios, preocupaciones y tensiones en el imaginario colectivo.

Según los resultados obtenidos y en línea con Feu et al. (2024), podemos afirmar que la transición específica no es un proceso uniforme ni monolítico, ya que existen diferentes líneas pedagógicas dentro de la propia renovación, de manera que, para ajustarnos al fenómeno de forma rigurosa, nos vemos obligados a hablar de transiciones específicas, esto es, en plural. Y, en segundo lugar, hemos puesto de relieve que mientras que entre el colectivo docente predomina una actitud tranquila, serena y relajada, entre una parte importante de los progenitores existen considerables dudas, así como una gran preocupación, por los resultados que van a alcanzar sus hijos e hijas en esta nueva etapa. Considerando las entrevistas y los grupos de discusión realizados, estas incertidumbres y reparos no tienen, de entrada, un fundamento objetivo, y consideramos, a modo de hipótesis, que son deudoras de una preocupación «excesiva» por el hecho de cambiar de centro (y entorno), y en buena medida son alimentadas por un discurso muy presente en los medios de comunicación y en algunos círculos de personas expertas que cuestionan la viabilidad y la eficacia de las metodologías activas y el enfoque globalizado de las escuelas renovadoras, entre otras cuestiones. Bajo nuestra opinión, esta perspectiva se incardina en la reacción conservadora que crece a nivel social y político y que tiene sus resonancias en el mundo educativo.

Siguiendo el hilo argumental de los problemas (ficticios y reales) con los que se encuentran los niños y las niñas que transitan de centros renovadores a institutos convencionales, tenemos que decir que hemos vislumbrado dificultades acerca del mantenimiento del interés por el conocimiento, la responsabilización en referencia al propio proceso de aprendizaje, la identificación con el centro o la resistencia a acatar normas «absurdas» o tareas sin sentido.

Para terminar, si bien la LOMLOE establece un marco legal favorable a desarrollar gramáticas renovadoras en la etapa de secundaria, existen resistencias en muchos institutos que hay que tener en cuenta. Bajo nuestro criterio, y profundizando en la línea establecida por la ley actual, consideramos que sería muy beneficioso reforzar la acción tutorial, reducir el número de docentes que están en contacto con el alumnado en los primeros cursos de secundaria, mejorar la formación del profesorado en relación con el uso de metodologías activas y de enfoques globalizados, y, especialmente, apostar por una concepción democrática de la educación donde el alumnado tenga espacios de decisión relevantes respecto a todos los ámbitos del centro. Desplegar los enfo-

ques renovadores en las etapas escolares superiores permitiría, según nuestra opinión, profundizar en la transformación educativa en curso, y daría mayor coherencia al recorrido escolar de cualquier estudiante. Habrá que ver si este reto, históricamente alcanzado en muy pocas ocasiones, será asumido por la comunidad educativa en el contexto actual o bien predominará y volverá a ganar terreno, de nuevo, el enfoque más tradicional.

## Referencias bibliográficas

- ÁVILA, M., SÁNCHEZ, M. C. y BUENO, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164.  
<<http://dx.doi.org/10.6018/rie.441441>>
- AZORÍN, C. M. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 55, 223-248.  
<[https://doi.org/10.46583/edetania\\_2019.55.444](https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444)>
- BAGNALL, C. L., SKIPPER, Y. y FOX, C. L. (2019). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226.  
<<http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12273>>
- BENYTO-SEOANE, M., CARRETE-MARÍN, N., MURGIÓNDO, X. A. y PEÑAFIEL, L. D. (2023). (Re)Conceptualizando la Renovación Pedagógica en España. Una Revisión Sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30.  
<<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>>
- BHARARA, G. (2019). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(supl. 1), 104-123.  
<<http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>>
- CALVO, A. S. y MANTECA, F. C. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.  
<<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>>
- CONTRERAS, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. GIMENO (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Morata.
- COSTA RICO, A. (2011). Los movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma educativa en España. En P. CELADO (Ed.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 89-98), vol. 2. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CURSON, S., WILSON-SMITH, K. y HOLLIMAN, A. (2019). Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30-41.  
<<https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.1.30>>
- 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.  
<<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>>

- FERNÁNDEZ, F. J. y VERDUGO, A. M. (2021). La Educación Infantil y Primaria en la LOMLOE. En A. ASEGUARADO y J. MARRODÁN (Coords.), *La LOMLOE y su análisis: Una mirada técnica* (pp. 69-82). ANELE.
- FEU, J., TORRENT, A. y PERICACHO, F. J. (2024). La Gramática Escolar del Cambio: Una Aproximación a las Principales Características de los Centros Educativos Renovadores. The School Grammar of Change: An Approach to the Main Characteristics of Renewing Schools. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 69-85. <<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.004>>
- GONZÁLEZ, S., SUREDA, B. y COMAS, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 519-539. <<https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>>
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D., VIEIRA, M. J. y VIDAL, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria: Un modelo comprensivo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>>
- HARRIS, J. y NOWLAND, R. (2021). Primary-secondary school transition: Impacts and opportunities for adjustment. *Journal of Education and Social Sciences*, 8(2), 55-69. <<http://dx.doi.org/10.20547/jess0822008205>>
- JINDAL-SNAPE, D., HANNAH, E. F., 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>>
- JINDAL-SNAPE, D., SYMONDS, J. E., HANNAH, E. F. y BARLOW, W. (2021). Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6. <<http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>>
- MARTÍNEZ, S. S. y PARRILLA, M. A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos?: Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102. <[https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8\\_2\\_006](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_006)>
- PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2014). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <<https://hdl.handle.net/20.500.14352/25822>>
- SAGARDIA, I. (2025). *Transforming education transition processes through stakeholder experiences* [Tesis doctoral]. Mondragon Unibertsitatea.
- SIERRA, S. y PARRILLA, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos?: investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 85-102. <[https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8\\_2\\_006](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_006)>
- SPERNES, K. (2022). The transition between primary and secondary school: A thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37(3), 303-320. <<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>>

- STRAND, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>>
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *Thinkering toward utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press. Versión española: *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- VAN RENS, M., 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>>