

¿FAVORECEN LOS ÁMBITOS EL APRENDIZAJE?

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR ÁMBITOS EN SECUNDARIA



Jordi Martí Guiu

PROFESOR EMÉRITO. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Miguel Ángel Tirado Ramos

MIEMBROS DE LA ASOCIACIÓN OBSERVATORI
CRÍTIC DE LA REALITAT EDUCATIVA (OCRE)

La última ley educativa (LOMLOE, 2020) ha impulsado la organización curricular por ámbitos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El objetivo de este artículo es realizar un análisis crítico al respecto desde la única perspectiva que a todos nos debería concernir: el aprendizaje.

La posibilidad de agrupar materias en ámbitos nació con la LOE (2006), limitándose a primero de ESO con la LOMCE (2013), si bien este tipo de organización no cuajó en los institutos de secundaria. **La LOMLOE, en cambio, ha apostado decididamente por dar a cada centro la posibilidad de organizar el currículo en los tres primeros cursos de la ESO mediante ámbitos**, dejando a cada comunidad autónoma la regulación de cuestiones como: ¿qué materias pueden integrarse en un ámbito?, ¿se puede establecer cualquier agrupación de materias?, ¿en qué cursos se promueven?, ¿se debe dirigir a todos los alumnos del curso? Sorprendentemente, aun cuando los ámbitos emanan de la misma ley, los planteamientos difieren de forma significativa entre comunidades. Tanto es así que, por ejemplo, un determinado instituto de las Islas Baleares puede tener agrupadas las materias de Música y Lengua Castellana y Literatura en un ámbito de primero de ESO para todos los alumnos, mientras que en la Comunidad de Madrid este ámbito sería irregular, en base a su legislación autonómica. No obstante, nada de esto es posible en la Región de Murcia o en el Principado de Asturias, donde los ámbitos, en caso de que el claustro decida integrar materias, deben

dirigirse solo a los alumnos de primero o segundo de la ESO que puedan verse beneficiados por este tipo de organización curricular. Estas diferencias relevantes plantean un interrogante clave: ¿qué principios y fundamentos sustentan un ámbito cuya delimitación legal y composición es tan heterogénea?

Pese a que el nuevo marco curricular no delimita qué es un ámbito, podríamos definirlo como una agrupación de dos o más materias que, en cualquier caso, debe respetar las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de aquellas que lo integran (art. 13.5, Real Decreto 217/2022). **Ahora bien, ¿quién puede impartir un ámbito?** El reciente Real Decreto 286/2023 permite que sea asignado a un profesor de cualquiera de las materias agrupadas. Es decir, que el ámbito al que nos referíamos anteriormente, que integraba Música y Lengua Castellana y Literatura, puede ser impartido por el profesor de una de estas dos materias, esquivando de esta manera la especialización que hasta ahora regía la asignación de asignaturas a los docentes. Este hecho **ignora la evidencia científica sobre la importancia que tiene el conocimiento del contenido para la enseñanza efectiva** (Berry et al., 2016). Si bien parece una obviedad, **los docentes deben saber de lo que enseñan y, evidentemente, deben saber cómo enseñarlo**. Al respecto, es clarificador el modelo TPACK, acrónimo de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Mishra y Koehler, 2006), que establece que los profesores deben tener: (1) conocimiento del contenido, que se refiere al

dominio de los conceptos, teorías, principios y estructura relacionados con una determinada materia y su lenguaje y contextos propios; (2) conocimiento tecnológico, que incluye la comprensión de cómo, cuándo y para qué utilizar la tecnología de manera eficaz y ética en el contexto educativo; y (3) conocimiento pedagógico, relativo a las habilidades metodológicas necesarias para enseñar de manera efectiva y donde las didácticas específicas juegan un papel clave, puesto que cada área de conocimiento tiene características únicas que requiere enfoques metodológicos adaptados para lograr aprendizajes relevantes y con significado.

Con todo, no solo se ha demostrado la importancia de la especialización para la enseñanza eficaz, sino que numerosos estudios a nivel internacional advierten que **la impartición de materias por profesores sin la debida formación y cualificación, algo habitual en el trabajo por ámbitos, perjudica el aprendizaje** (Bosse y Törner, 2015; Chen et al., 2020; Clotfelter, 2010; Department of Education, 2016; Hobbs y Porsch, 2021; Sorgo, 2010). Para minimizar el impacto de esta falta de especialización, una de las medidas que algunas comunidades autónomas han impulsado, íntimamente ligada a los ámbitos, es la **codocencia**. Se trata de un modelo de trabajo en el aula en el que dos o más docentes (o un docente más el apoyo de otro tipo de profesionales) comparte la responsabilidad de dar clase en una misma aula. Pese a todo, según el metaanálisis de Hattie (2009), **el “tamaño del efecto” de la codocencia sobre el aprendizaje es irrelevante (0.19)**, confirmando los resultados de la revisión de investigaciones previas llevada a cabo por Murawski y Lee (2001). Lógicamente, la codocencia conlleva un incremento de recursos humanos, por lo que convendría buscar la máxima efectividad de la inversión: **¿Se aprovecharían mejor dichos recursos si en vez de codocencia se disminuyera la ratio de alumnos por clase logrando así grupos más reducidos?** Sin duda, nada de esto impide que el trabajo de dos docentes en una misma aula en determinadas sesiones, con objetivos concretos y metodologías adecuadas, pueda ser eficaz.

La apuesta por los ámbitos merma la importancia del dominio del contenido por parte del docente y, con ello, se minusvalora los conocimientos que enseña. **Si el contenido no es relevante, tampoco lo es que el profesor lo domine. De esta forma, el foco se traslada de aquello que el profesor enseña a cómo lo enseña.** Del contenido al método. Efectivamente, la organización por ámbitos va más allá de la mera agrupación de materias; también lleva aparejada unos

determinados enfoques metodológicos, basados en el aprendizaje por descubrimiento. Con ellos, se pretende fomentar la interconexión y aplicación del conocimiento en contextos reales, promover el pensamiento crítico, la transferencia de habilidades y la resolución de problemas complejos y auténticos, asumiendo el profesor el rol de guía. ¿Quién podría estar en contra de tan elevados fines? La cuestión es si son los métodos globalizados como el Aprendizaje Basado en Proyectos que se promueve con los ámbitos (Elizondo, 2020), la forma más efectiva de alcanzarlos. Estos métodos se alinean con las denominadas “Situaciones de aprendizaje” que la LOMLOE introduce –y que se establecen como obligatorias en algunas comunidades autónomas, a pesar de la autonomía pedagógica que la misma ley otorga a los centros educativos–.

Los métodos globalizados tratan de alejarse de la enseñanza explícita, en la cual el profesor es más que un guía: ofrece explicaciones claras, ejemplos...

Los métodos globalizados tratan de alejarse de la enseñanza explícita, en la cual el profesor es más que un guía: ofrece explicaciones claras, ejemplos, demostraciones, modelos, corrige, hace preguntas, ayuda a conectar conocimientos, gradúa actividades y asegura la práctica, entre otras estrategias, y que **se ha demostrado altamente efectiva cuando los alumnos se inician en un aprendizaje** (Rosenshine, 2012; Stockard et al. 2018). Además, es especialmente eficaz para alumnos con necesidades educativas (Hughes et al., 2017) y para alumnos en desventaja sociocultural (Mason y Otero, 2021). Ciertamente, los proyectos, los retos o los problemas complejos, disciplinares o interdisciplinares, convenientemente planificados y evaluados, pueden favorecer la transferencia, la profundización e interrelación de los conocimientos que el alumno ha adquirido de una forma estructurada, pero **no son efectivos para que el alumno descubra, mediante procesos indagatorios el conocimiento que aún no tiene** (Kirschner et al., 2006; Mayer, 2004; Mourshed et al., 2017). Es el docente quien debe decidir cuándo y para qué optar métodos globalizados y no utilizarlos por defecto simplemente por considerarlos superiores.

Esta búsqueda de un enfoque del aprendizaje global, holístico y basado en competencias, pretende superar la organización curricular basada en materias y lograr un currículum integrado que rompa con la “fragmentación del conocimiento”. Ahora bien, **la pregunta clave es si esta forma de organización favorece que los estudiantes aprendan más y mejor o si, por el contrario, consigue más bien un aprendizaje aparente y superficial.** A decir verdad, esta debería ser la única cuestión a tener en cuenta. Probablemente, todos compartamos que una de las grandes finalidades de la educación básica es que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades transferibles y que sean

capaces de comprender la realidad y pensar críticamente sobre ella. Sin embargo, **antes de combinar saberes o contenidos de diferentes áreas, es necesario que los alumnos tengan una base sólida de conocimientos bien organizados en su memoria a largo plazo.** A ello, sin duda, ayuda un currículo coherente y secuenciado por materias que permita que los estudiantes avancen gradualmente, construyendo sobre los conceptos y habilidades previamente aprendidos. La psicología cognitiva respalda que aprendemos mejor cuando vamos de lo simple a lo complejo, de lo específico a lo global, de lo concreto a lo abstracto, de lo disciplinar a lo interdisciplinar. La carga cognitiva se reduce cuando los estudiantes poseen conocimientos bien organizados, lo que les permite centrarse en tareas más complejas (Sweller et al., 2019). De hecho, se ha demostrado que **la transferencia efectiva de conocimientos es más probable cuando los estudiantes tienen una comprensión profunda y flexible de los conceptos subyacentes** (Hattie y Yates, 2013; Willingham, 2011). En consecuencia, un enfoque globalizado de la enseñanza como el que se busca con los ámbitos, puede dificultar el dominio de conceptos específicos y la posterior transferencia a nuevos contextos. En cambio, la segmentación del conocimiento facilita su asimilación y es un paso previo necesario para su aplicación integrada y globalizada. Tanto es así que, **si las asignaturas no existieran, con todo cuanto sabemos sobre cómo aprendemos, lo más innovador sería crearlas** porque el aprendizaje óptimo construye estructuras de conocimiento complejas a través de la organización jerárquica de piezas más básicas (Hanna et al., 2010; Schneider y Stern, 2010).

Llegados a este punto, ¿existen experiencias sobre el modelo de organización escolar por ámbitos que nos sirvan de referente? El modelo competencial por ámbitos se inició con el proyecto *Horitzó 2020* impulsado por los jesuitas en Cataluña. Se trataba de un modelo en el que varios profesores (se experimentó con seis o siete) realizaban conjuntamente formación globalizada y no especializada a grupos de alumnos más numerosos en espacios más amplios. Los resultados, recogidos en un informe de evaluación final, se conocieron antes de que el proyecto finalizara por presión de las familias y deserción del alumnado en búsqueda de modelos más tradicionales. Dicho documento reconocía la **ausencia de mejora en el aprendizaje del alumnado, aunque se argumentaba que “no se ha pretendido, en ningún caso, mejorar los niveles académicos”** (Amor et al, 2017, p. 72). Ese modelo fue trasladado con posterioridad, de la mano de entidades privadas en colaboración con la administración pública catalana, a la alianza de centros conocida como *Escola Nova 21*, cuya evaluación externa obvió el análisis de la mejora académica de los estudiantes (Martí y Tarrascón, 2019), en consonancia con el informe del proyecto *Horitzó 2020*. A finales del 2020, el *Consell d’Avaluació de Catalunya*, presentó los resultados de las pruebas de competencias básicas

realizadas por el alumnado de sexto de Primaria. En dichas pruebas no se observó ninguna mejora en los resultados de los alumnos de los centros alineados con *Escola Nova 21* frente al resto, a pesar de los esfuerzos del profesorado y la inversión público-privada en recursos (Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2020).

Todo ello nos lleva a concluir que **la forma de organización curricular no es inocua.** El currículo es un aspecto fundamental de la educación que define lo que los estudiantes aprenden y cuando lo aprenden. En este sentido, se ha demostrado que los países y las jurisdicciones que tienen los niveles académicos más elevados, se caracterizan por tener un **currículo coherente, estructurado, secuencial y bien diseñado, que asegure que los estudiantes avancen gradualmente de un nivel de dificultad a otro**, construyendo sobre los conceptos y habilidades previamente aprendidos (Myatt, 2020). Para llevar dicho currículo a buen término, es imprescindible profesorado especializado, que sepa enseñar y que sepa de lo que enseña. ●

Referencias bibliográficas

- Amor, M.; Aragay, X.; Blasco, J.; Fàbregas, G.; Menéndez, P. y Navarro, M. (2017). Transformant l'educació: 35 factors per calibrar el canvi educatiu. *Transformant l'educació*, 9. Edició Mauro Cavaller. <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/02/Q9-CAT-WEB.pdf>
- Berry, A., Depaepe, F. y Van Driel, J. (2016). Pedagogical content knowledge in teacher education. *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*, 347-386. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_9
- Bosse, M. y Törner, G. (2015). The practice of out-of-field teaching in mathematics classrooms—a German case study. En L. Sumpter (Hrsg.), *MAVI-20 Conference*, S. 77–88. Falun: Högskolan Dalarna University Press.
- Chen, C., Gerhard, P.M., Sunbury, Sadler y Sunbury Susan (2020). The Impact of High School Life Science Teachers' Subject Matter Knowledge and Knowledge of Student Misconceptions on Students' Learning. *CBE - Life Sciences Education* 19 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-08-0164>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, 45(3), 655-681. <https://doi.org/10.3368/jhr.45.3.655>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2020). L'avaluació de quart d'ESO 2020. *Quaderns d'avaluació*, 46. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-21/quaderns-46.pdf>
- Department for Education, corp creator. (2016). Specialist and non-specialist' teaching in England: Extent and impact on pupil outcomes. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/28015>
- Elizondo, C. (2020). Ámbitos para el aprendizaje: una propuesta interdisciplinar. Octaedro.
- Hanna, D., David, I. y Francisco, B. (Eds.). (2010). Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice. OECD publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. y Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hobbs, L. y Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 601-610. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985280>
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. y Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Kirschner, P., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 6 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Martí, N. y Tarrascón, D. (2019). *Escola Nova 21: Per una educació de qualitat per a tothom: Avaluació del programa (2016-2019)*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs. https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2020/10/c0c-escolanova21_011020.pdf
- Mason, L. y Otero, M. (2021). Just How Effective is Direct Instruction? Perspectives on behavior science, 44(2-3), 225–244. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00295-x>
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mourshed, M., Krawitz, M. y Dorn, E. (2017). How to improve student educational outcomes: new insights from data analytics. McKinsey & Company.
- Murawski, W. W. y Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/07419325010220050>
- Myatt, M. (2020). *Curriculum: gallimaufry to coherence*. John Catt Educational.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias. Boletín Oficial del Estado, 93, de 19 de abril de 2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-9553>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971753>
- Schneider M. y Stern E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Dumont H., Istance D., Benavides F. (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 69–90). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-5-en>
- Sorgo A. (2010). Connecting biology and mathematics: first prepare the teachers. *CBE life sciences education*, 9(3), 196–200. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-03-0014>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C. y Rasplia Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. y Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Willingham, D. T. (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula (Vol. 34). Graó.