

Ámbitos curriculares en la ESO española: legislación, concepto y experiencias escolares

Curricular Areas in Spanish Secondary Education: law, concept and schools experiences

Jorge Úbeda Gómez

Fundación Promaestro

Departamento de Filosofía y Sociedad. Facultad de Filosofía. Universidad Complutense (Madrid)

Resumen

La organización curricular por ámbitos en la ESO española está presente en la legislación y la práctica educativa desde 1991, pero ha sido la última reforma legal (LOMLOE, 2020) la que está dando un impulso decidido a su implantación en los tres primeros cursos de la ESO. Aun así, todavía no se cuenta con un cuerpo de investigación suficiente sobre este modo de organización curricular. En este artículo se analiza la descripción de los ámbitos en la legislación española vigente y derogada, prestando especial atención al caso singular de la Comunidad Valenciana, se propone una conceptualización nueva para la investigación y se presenta dos experiencias escolares de organización curricular por ámbitos. Asimismo, se apuesta por los ámbitos como el principio del futuro curricular en la ESO española.

Palabras clave: currículum integrado, organización del currículo, interdisciplinariedad, diseño del currículo.

Abstract

The organisation of the curriculum by areas in Spanish ESO has been present in legislation and educational practice since 1991, but it has been the latest legal reform that has given a decisive boost to its implementation in the first three years of ESO. Even so, there is not yet a sufficient body of research on this mode of curricular organisation. This article analyses the description of the areas in the current and repealed Spanish legislation, paying special attention to the singular case of the Valencia Region, proposes a new conceptualisation for research and presents two school experiences of curricular organisation by areas. It also argues in favour of areas as the principle of the future curriculum in Spanish ESO.

Keywords: integrated curriculum, course organization, interdisciplinarity, curriculum designed.

INTRODUCCIÓN

El currículo escolar es una de las dimensiones decisivas de todo sistema educativo que, a pesar de su estabilidad a lo largo de las décadas, siempre está en discusión pues ninguna sociedad tiene completa claridad ni goza de unanimidad en lo que se refiere a qué debe ser aprendido y enseñado en las escuelas (Moya y Valle, 2020). La discusión sobre el currículo, además, se ha agudizado en las últimas décadas, sobre todo desde la eclosión de la llamada sociedad de la información (Castells, 1998) y su revolución digital asociada que ha suscitado preguntas acerca del sentido de las escuelas, el perfil de la profesión docente, la organización escolar y, cómo no, el currículo (Hargreaves y Manzano, 2003). Se han ido acumulando no pocas respuestas a estas cuestiones configurando el debate educativo actual (Úbeda, 2020) pero, en lo que se refiere al currículo, la generalización del enfoque competencial que implica, aun cuando no se perciba con claridad, una transformación competencial del conocimiento que informa todo currículo, está dando forma a todas las líneas de discusión educativa curricular: la relación entre competencias y conocimiento, la existencia (o no) de competencias específicas por áreas o materias, el carácter transversal de las competencias, la reorganización curricular de las asignaturas, los agrupamientos del estudiantado y los enfoques didácticos más apropiados para abordar este enfoque (Moya y Luengo, 2021).

En este artículo nos detenemos en la posibilidad de organizar el currículo en ámbitos o áreas de conocimiento integrando las diversas asignaturas en una programación y evaluación conjunta que, además, puede contar con dos o más docentes. Esta posibilidad, en el caso concreto español, ha despertado cuestiones tanto desde la investigación educativa como desde la práctica de aula, pues en la legislación vigente (LOMLOE, 2020) se recoge la posibilidad de organizar el currículo por ámbitos en los tres primeros cursos de secundaria generalizando una práctica que, hasta el momento, parecía reservada a programas de diversificación curricular, Programas de Mejora del Rendimiento Académico (PMAR) o Formación Profesional Básica (FPB), es decir, a programas de compensación educativa dentro de la educación ordinaria de la ESO.

El objetivo de este artículo es aclarar el concepto de ámbito curricular en la ESO española como paso necesario para articular una investigación y una práctica educativa basada en conceptos complejos, como este del ámbito, que recoge en él diversas fuentes legales, teóricas y prácticas. De hecho, este es uno de los motivos principales que han conducido a la propuesta de este artículo: los ámbitos curriculares aparecen como presentes, sobre todo, en la legislación educativa y en la práctica de aula lo cual induce a pensar que, por un lado, la legislación está recogiendo lo que es ya una realidad en algunos centros escolares además de determinados enfoques teóricos sobre el currículo, así como la práctica educativa, que en este asunto, como en tantos otros, va por delante de la investigación, forma un complejo de respuesta innovadora a una necesidad educativa, con fundamentos parciales en la investigación y un método básico de ensayo y error a partir de la práctica de aula.

Para aclarar un concepto al menos necesitamos delimitar tanto su referencia - *¿qué fenómenos educativos quedan dentro del concepto de ámbito?* - como su sentido - *¿cuál son las nociones que configuran los significados posibles del ámbito curricular?* -. Por tanto, el modo de abordar en este artículo la aclaración conceptual del ámbito curricular en la ESO española consistirá en (1) una revisión crítica de la fuente legislativa de la que se pueda inferir alguna definición conceptual de los ámbitos; (2) una exploración de la investigación educativa directamente relacionada con el concepto de los ámbitos curriculares, (3) una crónica de dos proyectos educativos que organizan el currículo por ámbitos en ESO y que el autor de este artículo visitó a modo de documentación para su elaboración y (4) unas conclusiones a la vista de todo lo aportado.

1. LOS ÁMBITOS CURRICULARES EN LA FUENTE LEGISLATIVA

El concepto de ámbito curricular está presente en la legislación española al menos desde la LOGSE (1991) que en el Real Decreto 1007/1991 recoge la organización curricular por ámbitos en los programas de diversificación curricular (Art. 13.2 y 13.3) dirigidos a aquellos estudiantes que, cumplidos los dieciséis años, todavía no han logrado los objetivos de la etapa para obtener el título de ESO.

La LOE (2006), en la que ya irrumpe con claridad el enfoque competencial de la educación, vuelve a recoger el concepto de ámbito, en primer lugar, como posibilidad de organización curricular de las materias obligatorias de 1º a 3º de ESO (Art. 24.1) y para favorecer la transición entre la educación primaria y la secundaria (Art. 24.4). Asimismo, se reconoce la capacidad autónoma de los centros educativos para impartir conjuntamente diferentes materias si así lo recoge su proyecto educativo (Art. 24.7). Además, la LOE articula, de nuevo, los programas de diversificación curricular para estudiantes desde 3º ESO organizándolos en ámbitos (Art. 27.1). Por último, los nuevos Ciclos Formativos de Grado Básico, dirigidos a estudiantes cuyo perfil aconseje la adquisición de las competencias educativas de la ESO en un entorno profesional, también se organiza en ámbitos y, esta vez, la ley se detiene en describirlos con algo más de detalle (Art. 30.2): ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales, ámbito de Ciencias Aplicadas y Ámbito Profesional. Bien es cierto que en la descripción parece utilizarse el ámbito como categoría general que recoge diversas materias, aunque en la práctica y en la organización escolar se imparte por un solo profesor y de manera integrada.

Si nos detenemos en la LOMCE (2013), que modifica ampliamente la LOE, aunque no la deroga, se observa, en realidad, la desaparición del término de ámbito tanto para en la definición de las materias de los tres primeros cursos de ESO (Art. 24.1) como en los nuevos Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (Art.27). Con respecto a lo primero parece natural que una vez que se categorizan las materias en troncales y específicas, no tenga sentido plantear la agrupación de estas en ámbitos, de hecho, se está reforzando un enfoque disciplinar de la organización curricular. En PMAR, que es un modo diferente de articular la diversificación curricular adelantando a 2º y 3º de la ESO para repetidores de uno de los cursos, se especifica que la aproximación didáctica y la organización de las materias será diferente, pero no se utiliza el término de ámbito para ello. Solo en el Art.24.7 se retoma el concepto de ámbito para indicar que las Administraciones Educativas y, en su caso, los centros educativos podrán agrupar las materias en ámbitos en 1º de la ESO para facilitar la transición entre las etapas de primaria y secundaria. Finalmente, en la Formación Profesional Básica, que redefine el Ciclo Formativos de Grado Básico de la LOE, vuelve a desaparecer el término de ámbito a favor del término *bloque* como modo de organización curricular: bloque de Comunicación y Ciencias Sociales y bloque de Ciencias Aplicadas. Parece claro que la LOMCE evita, de modo explícito, el uso del término ámbito como concepto educativo referido a la organización curricular, excepto en el caso que ya hemos señalado del artículo 24.7.

Finalmente, la LOMLOE (2020), que deroga la LOMCE y modifica ampliamente la LOE, retoma el concepto de ámbito y amplía esta posibilidad de organización curricular a toda la ESO (de 1º a 3º, sobre todo), indicando cuáles serían los ámbitos y ofrece algunas razones de por qué hacerlo así. En el Preámbulo de la ley se vincula aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias con la posibilidad de reunir las materias en ámbitos. Conviene destacar que ahora la legislación trata de ofrecer razones educativas para esta reunión de las materias en ámbitos pues conecta esta organización curricular con un enfoque competencial en educación que incorpora rasgos como la significatividad, la autonomía y la reflexión. Ya en el propio articulado de la ley nos encontramos, de nuevo con la posibilidad de reunir en ámbitos diversas materias en los tres primeros cursos de la ESO (Art. 24, 1), favorecer la transición entre primaria y secundaria (Art. 24.4), se vincula la organización curricular por ámbitos más decididamente que en la LOMCE a la autonomía de centro (Art. 24,7), se delimita el papel de las Administraciones en la determinación de las condiciones específicas de la oferta organizada en ámbitos (Art. 26.1) y se especifica la organización en ámbitos de la Formación Profesional Básica (Art. 30.2).

Si nos detenemos a analizar el Real Decreto 217/2022 (en adelante, RD) por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos con desarrollos de interés para la definición del ámbito curricular. De nuevo, en el RD se insiste en la posibilidad de agrupar en ámbitos para (Art. 8.6) favorecer la transición entre primaria y secundaria (Art. 8.7); en este último apartado del artículo se insiste en que se procurará que los estudiantes cursen un máximo de una materia más que las áreas que componen el último ciclo de la Educación Primaria. Asimismo, se ofrecen algunas directrices sobre evaluación en el artículo 15 que afectan a la definición de los ámbitos: se insiste en el carácter integrador de la evaluación de los ámbitos (15.1, 15.5). Relacionado con la evaluación se recoge, también, que en las actas de evaluación de los ámbitos aparecerá una sola calificación del ámbito (Art. 31) y que se mencionarán las materias que integran los ámbitos en el expediente académico (Art. 32), así como la inclusión en el historial académico de la calificación en cada una de las materias integradas en el ámbito, que será la misma que la obtenida en el ámbito (Art. 33). Además, los ámbitos se vinculan a la autonomía de los centros en la definición de aquellos de acuerdo con su proyecto educativo (Arts. 26 y 27). En la Disposición adicional tercera sobre Educación de Personas Adultas (EPA) se especifica que las estará organizada por ámbitos, dando la siguiente razón: “*Con objeto de que el alumnado adquiera una visión integrada del saber que le permita desarrollar las competencias y afrontar con éxito los principales retos y desafíos globales del siglo XXI...*”. Finalmente, en el Anexo I sobre el perfil de salida se hace referencia a los contenidos disciplinares como algo incluido en los ámbitos que se ordenan desde un enfoque curricular competencial.

Aunque la definición del marco general educativo tanto en su organización como en su diseño curricular básico es una competencia exclusiva del Estado, en el caso de España, la gestión educativa está transferida a las Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA), gozando estas de un margen amplio, no solo en la gestión, también en la legislación. De hecho, en el caso que nos ocupa de los ámbitos, la legislación nacional aplica el principio de descentralización al dar capacidad tanto a las administraciones educativas de las CCAA como a los centros educativos para organizar el currículo por ámbitos dependiendo del proyecto educativo de los centros. Por eso mismo, resulta decisivo explorar cómo se articula esta cuestión de los ámbitos en los distintos desarrollos legislativos de cada CCAA. Como el detalle de cada una de las CCAA desborda el objetivo de este artículo, nos ceñiremos a ofrecer una visión global destacando los elementos más señalados para la cuestión que nos ocupa.

De las diecisiete CCAA, solo hay una de ellas, la Comunidad Valencia, que haya desarrollado de manera notable una legislación específica sobre la organización curricular por ámbitos para la ESO en el Decreto 107/2022 del 5 de agosto por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Después de la Comunidad Valenciana, Extremadura, Cataluña, Madrid, Canarias y Cantabria desarrollan algo más lo que ya viene legislado estatalmente, aunque siguiendo el texto legal previo, generalmente para especificar los distintos ámbitos, sugerir algunas aproximaciones didácticas y aclarar el grado de autonomía de los centros educativos en el desarrollo de los ámbitos. En las demás CCAA o bien se repite lo que ya dice la legislación estatal lo que es equivalente a no desarrollar ninguna legislación específica. Por tanto, resulta de interés analizar brevemente el desarrollo producido en la Comunidad Valenciana.

En el Preámbulo del Decreto ya citado podemos leer:

Con el fin de poder impartir las materias de forma *integrada e interdisciplinaria* y de otorgar una *adaptación del alumnado proveniente de la educación primaria*, los centros educativos podrán organizar las materias de la educación secundaria obligatoria por ámbitos agrupando las que se consideren más apropiadas, en aplicación de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros; esta medida se podrá aplicar en el segundo y el tercer curso de esta etapa y, en todo caso, *se tiene que aplicar en el primer curso*. La organización por ámbitos permite *integrar los saberes básicos de las diferentes materias de manera que se aumente el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado*. Esta organización se podrá desarrollar mediante el *modelo educativo de*

la codocencia, el cual ayuda a atender de una manera más eficiente la diversidad del aula y propiciar procesos de mejora en el centro. (subrayado mío)

Aquí ya se explicitan con mayor claridad algunos rasgos educativos de los ámbitos, tanto pedagógicos como organizativos, que operan como razones para su implantación en los tres primeros cursos de ESO: la integración de materias en un marco interdisciplinar, la adaptación de los estudiantes provenientes de Primaria, la integración de los saberes básicos de distintas materias que aumenten el pensamiento crítico y la reflexividad del alumnado y, finalmente, el impulso de la codocencia como modelo de colaboración profesional vinculado a una mejor atención a la diversidad y a la innovación educativa. Finalmente, debe destacarse que ya el Preámbulo anuncia la obligatoriedad de los ámbitos en el primer curso de la ESO (desarrollado en el artículo 11.3 del Decreto), medida que ha sido suspendida *cautelárisimamente* por el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (TSJCV) el 17 de agosto de 2022 atendiendo al recurso de UGT-PV. El TSJCV no entra en el fondo de la cuestión y basa su suspensión en la inmediatez y premura de tiempo con la que se impone tal medida.

Si vamos al articulado del Decreto, será el artículo 11 el que especifique la organización por ámbitos, enumerando, en el Art. 11.1, los objetivos que se alcanzan con esta organización curricular: consolidar y reforzar los aprendizajes competenciales vinculados al perfil de salida de la ESO, motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de metodologías innovadoras que incluyan, además, a los estudiantes con mayores dificultades así como a los de mayor capacidad y motivación, facilitar la coordinación y el trabajo conjunto de los equipos educativos y promover la codocencia del profesorado de diferentes materias. En los Art. 11.4 y 11.5 se especifican las posibilidades de desarrollo de los ámbitos (dos materias o más de dos materias), la asignación horaria, la relación con materias optativas y la codocencia. El caso de la Comunidad Valenciana, como vemos, nos añade algo más de concreción educativa a los ámbitos pues no solo se indica la posibilidad de organizar el currículo de este modo si no que se enumeran razones de índole educativa, es decir, se dan los *por qué* y los *para qué* de los ámbitos.

Las fuentes legislativas que hemos analizado definen los ámbitos, sobre todo, como un modo de organización curricular de las materias (vinculadas a disciplinas) en los tres primeros cursos de la ESO, en los Programas de Diversificación Curricular, en la Formación Profesional Básica y en la Educación para Adultos. Al mismo tiempo, de manera indirecta o timorata, se vincula este modo de organización a una concepción del aprendizaje en el marco del enfoque competencial que busca el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado a partir de una integración de distintas materias, metodologías específicas y la codocencia. Se da por hecho que este modo de organización curricular tiene un mayor potencial inclusivo que otros. Finalmente, se ampara el desarrollo autónomo de proyectos educativos de los centros escolares, lo cual hace pensar que el legislador ya conoce determinados proyectos que están orientando su modelo educativo en ESO desde este modo de organización. Entre líneas se lee o se puede leer que hay un marco general de comprensión de la educación, en general, y el conocimiento, en particular, en el que se enmarcaría la posibilidad de organización el currículo por ámbitos en la ESO.

2. LOS ÁMBITOS CURRICULARES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La legislación nos ha devuelto un concepto complejo de ámbito en el que distintas dimensiones interaccionan entre sí dando lugar a una serie de rasgos dinámicos que definirían lo que es el ámbito. En este epígrafe se analiza el concepto de ámbito desde una perspectiva teórica y de investigación, es decir, nos preguntamos qué es lo que se sabe, desde la investigación educativa, acerca de este modo de organización curricular tanto en su definición como en sus distintas posibilidades de implantación en los centros educativos. Y aquí es preciso adelantar la conclusión: apenas hay disponible ninguna investigación que tenga como centro de interés los ámbitos curriculares en la ESO española. Llama la atención esta ausencia dado que el concepto está en nuestro ordenamiento jurídico y, por tanto, en la

práctica educativa al menos desde 1990 con los Programas de Diversificación Curricular y, aunque existe numerosa investigación sobre estos Programas o sobre cuestiones relacionadas con los ámbitos, no contamos con ninguna investigación de peso que aclare qué son los ámbitos, cómo se desarrollan y qué resultados educativos se logran con ellos. Por ello, proponemos como primer paso para la elaboración de estas investigaciones, una definición de las dimensiones que interaccionan en el concepto de ámbito y que podemos relacionar con la investigación disponible.

Tal relación no podrá ser concluyente con respecto a los ámbitos, dado que estará vinculada solo a una de las dimensiones por lo que no podrá, metonímicamente, aplicar el análisis operativo de una dimensión sobre todo el complejo conceptual. La guía heurística que tenemos a la hora de establecer las dimensiones del concepto de ámbito nos la ofrece la legislación que acabamos de analizar. Las leyes recogen y ordenan una realidad social que ya está en marcha, así como, en ocasiones, promueven cambios en la propia realidad, por lo que creemos justificado usar la legislación educativa sobre los ámbitos como expresiva de lo que se entiende por ámbitos curriculares en ESO pues recoge una realidad educativa presente en centros escolares y en la práctica educativa de equipos docentes.

El concepto de ámbito reúne, al menos, cuatro dimensiones que interaccionan entre sí produciendo una serie de rasgos que no son reducibles a una de estas cuatro dimensiones:

- *Dimensión organizativa:* el ámbito curricular se delimita como un modo de organizar la impartición del currículo expreso en un determinado curso de la etapa escolar correspondiente. Habitualmente el currículo viene organizado en objetivos, competencias clave, perfil de salida y materias, aunque a efectos de la organización de la ESO en los centros educativos que se expresa en el horario, son las materias las que se tienen en cuenta para la organización escolar. Además, cada materia tiene asignada un docente especialista y unas determinadas horas por curso que habrán de ser impartidas en cada grupo-aula. Por tanto, los ámbitos, sobre todo, suponen un modo de organizar las materias o asignaturas diferentes al habitual en el que un docente imparte una materia en un grupo-aula de un curso durante unas horas semanales asignadas. El alumnado suele tener el mismo número de profesores que de materias durante todo el curso escolar. Al organizar el currículo por ámbitos se integran diversas materias en un mismo ámbito, generalmente por alguna afinidad disciplinar y dos o más profesores comparten la programación del ámbito, incluso el espacio y tiempo del grupo-aula en un modelo pleno de codocencia. Los ámbitos curriculares, por tanto, afectan a la división en asignaturas, al horario escolar y a la práctica docente, pues los docentes que se integran en los ámbitos deben transitar hacia una aproximación interdisciplinar de su propia materia. Si los ámbitos afectan de un modo tan decisivo a la organización escolar, parece imposible que se puedan llevar a cabo sin el liderazgo pedagógico y organizativo de equipos docentes y directivos de los centros escolares y sin una adecuada asignación de recursos para su implantación y desarrollo.
- *Dimensión epistémica:* los ámbitos curriculares suponen una puesta en cuestión de la fragmentación del saber humano en asignaturas en el periodo formativo de la escuela primaria y secundaria. Como veremos en la siguiente dimensión se aducirán razones de carácter psicopedagógico y social para esta puesta en cuestión, pero en esta dimensión se destaca la cuestión acerca de si el currículo de ESO debe ser una transposición, en formato de asignaturas, de las disciplinas diferenciadas que pertenecen al ámbito del conocimiento humano y que tienen un correlato institucional en la Universidad y sus facultades. Es decir, la asignatura de Física y Química en 3º ESO es una trasposición de aquellos conocimientos básicos de dos disciplinas de conocimiento institucionalizadas como ciencia en la Universidad. De este modo, serán las facultades universitarias desde las que se propondrá cuáles son los conocimientos básicos que habrán de ser

didácticamente trasladados al currículo de ESO. Y así con las demás asignaturas que se convierten, así, en un reflejo básico de una disciplina científica. Cada semana de su curso escolar, entonces, los estudiantes van pasando de una asignatura a otra aprendiendo en ellas, sobre todo, una selección ordenada y secuenciada de los conocimientos básicos de las distintas disciplinas sin que, necesariamente, tengan que establecer ningún vínculo entre ellas. Frente a este modelo, emergen dos conceptos clave que lo critican y proponen algunas alternativas a él: la complejidad (Morin, 2011; Mitchell, 2009) y la interdisciplinariedad (Torres, 1994). La complejidad se aduce como rasgo descriptivo de la totalidad de lo real: la realidad no aparece diferenciada en disciplinas estancas que no se conectan entre sí, antes bien se da como un conjunto de interacciones dinámicas que producen propiedades irreducibles a sus elementos y que sugieren la necesidad de aproximaciones epistémicas diversas que contribuyan a ofrecer una respuesta compleja para una realidad que ya lo es. En este sentido, aunque cada disciplina tenga suficiente capacidad para responder a determinadas cuestiones de la realidad, lo hace siempre desde un principio metodológico reduccionista. Habitualmente la complejidad, que es una noción descriptiva sobre la realidad, se vincula con la interdisciplinariedad, que es una noción epistémica, es decir, un modo de comprender cómo conoce el ser humano la realidad compleja. Frente a una realidad compleja solo cabe un conocimiento complejo y este conocimiento complejo ha de comenzar por (1) renunciar al sueño de la unidad de la ciencia bajo la hegemonía de una disciplina y (2) promover métodos de aproximación a la realidad desde la aportación de las distintas disciplinas a ello. A partir de esta relación entre complejidad e interdisciplinariedad, emerge la crítica a un currículo de ESO (no olvidemos que estamos hablando siempre de una etapa educativa obligatoria) basado en un modelo disciplinar muy cuestionable que proyecta unos hábitos epistémicos en los estudiantes inadecuados para afrontar la complejidad. Ahora bien, como el enfoque disciplinar es poderoso desde el punto de vista epistémico e institucional, se propone diversos modos de integrar el currículo, es decir, de aumentar su complejidad integrando diversas asignaturas en un solo ámbito que contribuya a ofrecer una imagen de la realidad compleja y a desarrollar hábitos cognitivos adecuados a ella.

- *Dimensión educativa:* el concepto de ámbito curricular se justifica como una opción educativa mejor para alcanzar objetivos educativos integrales como los que se proponen desde el enfoque competencial, los organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO o supranacionales como la UE. Es decir, no es posible comprender lo que son los ámbitos curriculares sin las finalidades educativas últimas que están en su horizonte. Además de esto, comparecen de manera destacada dos motivos educativos vinculados a los ámbitos curriculares: (1) la noción psicopedagógica de *globalidad* como descripción del modo de aprender de los niños desde la concepción piagetiana y su extensión más allá de los diez años para los escolares de los últimos años de Primaria y los de Secundaria (Torres, 1994; Elizondo, 2020) y (2) la concepción *democrática* de la educación, en general, y del currículo, en particular que sugiere la necesidad de que los estudiantes y la comunidad educativa participen en la definición del currículo a partir de la definición de sus intereses (Beane, 2005) lo que desborda la aproximación del currículo basado en asignaturas. Tal participación contribuirá a desarrollar un currículo integrado e integrador.
- *Dimensión didáctica:* finalmente, los ámbitos curriculares se proponen como uno de los modos en los que hacer posible aquellas aproximaciones didácticas -ahora llamadas metodologías- que garantizan los objetivos educativos antes mencionados y desarrollan, en concreto, tanto el aprendizaje globalizado y significativo como la escuela

democrática. Hablamos, sobre todo, del ahora llamado aprendizaje basado en proyectos, pero también del aprendizaje cooperativo -y del trabajo cooperativo entre docentes- y de sus modos de evaluación, también integrada y competencial (Elizondo, 2020). Todo ello contribuirá a aquellos objetivos que veíamos especificados en el artículo 11 del Decreto de currículo de la Comunidad Valenciana: consolidar y reforzar los aprendizajes competenciales, motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de metodologías innovadoras y facilitar la coordinación y el trabajo conjunto de los equipos educativos y promover la codocencia del profesorado de diferentes materias.

Estas cuatro dimensiones interaccionan entre sí y dan lugar al complejo que llamamos *ámbito curricular*. Lo que llama la atención inmediata de cualquier investigador de este complejo es la necesidad de poner en juego una diversidad de nociones y de saberes para poder abordar tanto el sentido de los ámbitos curriculares como sus posibles resultados educativos. Es decir, no podemos basar ninguna investigación de los ámbitos sobre investigaciones parciales de alguno de sus elementos ni pretender que haya un saber que goce una visión privilegiada sobre un fenómeno educativo de tal complejidad. Por ejemplo, desde la dimensión didáctica del concepto de ámbito es frecuente que se aborde el proceso de enseñanza desde el aprendizaje basado en proyectos: ¿tiene sentido evaluar los ámbitos curriculares desde la investigación disponible que tenemos sobre el aprendizaje basado en proyectos, sus límites y posibilidades? Claramente, no: ni todo el aprendizaje basado en proyectos se produce en el marco de una organización curricular por ámbitos ni el aprendizaje basado en proyectos que se produce en este marco se puede desligar de la dimensión organizativa, educativa o epistémica del concepto.

Esta cuestión, que nos parece crucial en la investigación educativa acerca de los ámbitos curriculares, no obsta para que se puedan diseñar investigaciones educativas que describan lo que se entiende por ámbito y cómo se implanta, además de evaluar su grado de validez en lo que se refiere a sus objetivos educativos. Ahora bien, tal diseño se va a topar con otro fenómeno que desafía a cualquier intento reductor de la investigación educativa: la diversidad de modos en los que los ámbitos curriculares se dan en la realidad educativa. Los conceptos educativos no son constructos cerrados, si no realidades dinámicas en continua redefinición por la realidad en la que se despliegan y, por tanto, cuando llamamos ámbito curricular a fenómenos parecidos solo podemos mantener una visión vaga del concepto o, al decir de Wittgenstein (2017), un aire de familia entre ellos pues la manera de desplegar los ámbitos en distintos contextos escolares modificará algunos de los elementos incluidos en las cuatro dimensiones conceptuales del concepto de ámbito curricular.

Llegados a este punto se justifica la necesidad de introducir ahora, a modo de crónica documental, dos ejemplos de implantación de los ámbitos curriculares en proyectos educativos de centros escolares, lo cual nos permitirá completar este estado de la cuestión sobre los ámbitos curriculares y nos dispondrá a discutir algunas cuestiones problemáticas sobre esta propuesta educativa.

3. LOS ÁMBITOS CURRICULARES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DOS EJEMPLOS

Se presentan, a continuación, dos ejemplos de proyectos educativos que han asumido los ámbitos como modo de organización curricular y que han sido implantados en los últimos diez años, es decir, gozan ya de un recorrido amplio. La inclusión de estos dos ejemplos en el artículo no pretende tener validez desde el punto de vista de la investigación cualitativa pues no se ha seguido un método específico para la recogida de la información, su codificación e interpretación posterior. En el proceso de elaboración de este artículo, que tiene una intención teórica clara, se volvió necesario buscar ejemplos reales de los ámbitos curriculares ante la falta clamorosa de investigación empírica sobre ellos y, entre los que se encontraron, destacaron los dos que aquí se presentan. Con ambos centros educativos se concertó una

visita estructurada de la siguiente manera: (1) exposición del equipo directivo y/o responsable de proyectos acerca del modelo de ámbitos y diálogo posterior; (2) observación de una sesión de aula de ámbitos con posibilidad de interactuar con docentes y estudiantes y (3) diálogo y preguntas con el equipo directivo y/o responsable de proyectos sobre la visita. Lo que aquí presentamos es una breve descripción o crónica de esta dos visitas y su conexión con los análisis tanto legislativo como investigador que acabamos de hacer.

El IES Font de Sant Lluís (Valencia), creado en 1978, se encuentra en una de las zonas del último desarrollo urbanístico de la ciudad de Valencia que ofrece enseñanzas en ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Hay dos factores que, según la página web y el equipo directivo -directora y jefa de estudios- que nos atendió, caracterizan al IES: el modelo de ámbitos en los dos primeros cursos de ESO y proyecto de coordinación horaria para estudiantes que combinan sus estudios ordinarios con el deporte de alto rendimiento o la formación musical y artística. Los ámbitos llevan implantados en el IES desde hace diez años, siendo el motivo fundamental para su puesta en marcha la necesidad sentida de facilitar la transición a la ESO de los estudiantes que provenían de la Primaria. Asimismo, el equipo directivo en el momento de su puesta en marcha diagnosticó que había problemas de convivencia asociados a los intercambios de clases y asignaturas y al modo de estar organizado el horario en sesiones de 50 minutos. La posibilidad que ya ofrecía la ley de organizar el primer curso de la ESO en ámbitos fue aprovechada por el equipo directivo para liderar, junto a un primer grupo de docentes, su implantación. La directora actual, implicado en el proyecto desde su inicio como jefa de estudios, asegura que hay tres condiciones que se tienen que cumplir para el éxito del modelo: un liderazgo pedagógico y organizativo por parte del equipo directivo, un cambio en la organización escolar pues los ámbitos afectan a los horarios de estudiantes y docentes y unas infraestructuras que doten de espacios adecuados para los enfoques didácticos y de codocencia que necesitan los ámbitos. Además, los ámbitos en el IES Sant Lluís se basan en tres principios educativos: el aprendizaje cooperativo, la codocencia y la inclusión (ningún estudiante sale de clase). El modo de organizar los ámbitos (se puede consultar en <https://portal.edu.gva.es/iesfontdesantlluis/projectes/ambits/>) sigue, de algún modo, lo que la legislación sugiere -ámbito sociolingüístico y científico-tecnológico-, pero resulta importante destacar que en los dos ámbitos se reúnen tres asignaturas y dos docentes (con la participación eventual de la Pedagogía Terapéutica) con un carga de 9 h. y 8 h. por ámbito en 1º ESO y de 9 h. y 7 h. en 2º ESO. Además de ello programan los llamados *paréntesis matemáticos* para desarrollar conceptos matemáticos necesarios para el desarrollo del currículo en los ámbitos. En los ámbitos los estudiantes trabajan cooperativamente y desarrollando un proyecto por trimestre, integrando también técnicas como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Las asignaturas que no entran en los ámbitos, llamadas *materias satélites*, aportan a los proyectos de los ámbitos y tratan de programar coordinadamente con ellos.

Cuando se les pregunta a las docentes implicadas en los ámbitos acerca de su desarrollo profesional insisten en que ahora son profesoras de ámbito y no de su especialidad y que ya no serán capaces de dar marcha atrás en el modo de enseñar. Refieren, asimismo, que la convivencia entre los estudiantes es mucho mejor, así como entre los docentes que comparten docencia. Además, afirman que los estudiantes les cuentan que notan que son más autónomos y críticos gracias a este modo de trabajo frente a los compañeros de Bachillerato, incluso de Universidad que no han tenido esta oportunidad. Algunas de las estudiantes preguntadas de 1º ESO decían que sentían que estaban activas durante toda la jornada escolar aprendiendo muchas cosas, aunque varios estudiantes referían que les había costado acostumbrarse al trabajo cooperativo. Al preguntar a la directora, al final de la visita, cómo sabían que estaban obteniendo los resultados previstos afirmaba que, a través de los resultados académicos, que son mejores en el cómputo total, del *feedback* que los estudiantes les dan de modo informal cuando están en otras etapas y que han ido mejorando a través del ensayo y el error. Reconoce, sin embargo, la necesidad de crear indicadores de logro del proyecto e investigar sobre el impacto con una mayor precisión. Asimismo, conviene destacar que ha sido solo a partir de este curso que han contado, por parte de la Administración, con 1 hora lectiva para que los docentes de ámbito puedan coordinarse

teniendo que hacerlo, hasta ahora, en otros momentos no reconocidos administrativamente. La dirección considera este un logro que debería ampliarse junto a la necesidad de infraestructuras adecuadas para poder desplegar todo el potencial para el aprendizaje de los ámbitos.

La Fundación Trilema, fundada en 1998 por Carmen Pellicer con un grupo de docentes para impulsar la formación del profesorado desde la innovación educativa y la investigación, ha asumido desde hace diez años la titularidad de una serie de colegios concertados en distintas poblaciones españolas en las que ha desarrollado un modelo educativo propio en el que la organización por ámbitos en la ESO (y también en Primaria) constituye un rasgo clave del proyecto. Para el conocimiento de este proyecto, hacemos una visita al Colegio Nuestra Señora del Pilar (Madrid) en el que se encuentra, también, la delegación madrileña de la Fundación. En este caso, la exposición sobre el proyecto de Trilema y la discusión la tenemos con la directora de proyectos de Trilema que, además, tiene una amplia experiencia en dirección de centros educativos y en la implantación de este modelo pedagógico (Pellicer, 2021). Al igual que en el IES Font de Sant Lluís el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos constituye el núcleo didáctico de los ámbitos, pero Trilema ha elaborado discursivamente las razones educativas últimas para este cambio educativo que ven necesario en el momento histórico, social y educativo en el que nos encontramos. Es decir, no solo está motivado por una necesidad contextual si no que parte de un análisis sistémico de la educación. Hay un rasgo muy destacado en el proyecto de Trilema de los ámbitos: la explicitación de la metacognición como elemento psicopedagógico para el desarrollo de las competencias, la autonomía y la capacidad de regular el propio aprendizaje. Esta explicitación articula todo el proceso de aprendizaje, incluida la evaluación que se articula como autoevaluación y coevaluación, además de las evaluaciones realizados por los docentes. En la visita al aula, los estudiantes nos explicaron sus retos de metacognición en cada uno de los proyectos y nos mostraron los portfolios que realizan de cada uno de los proyectos (6 durante el curso) en los dos ámbitos. Estos portfolios recogían tanto los contenidos impartidos como los trabajos realizados por los estudiantes, así como la reflexión del proceso y la autoevaluación. Al preguntar a la directora del centro educativo y a alguna docente en el aula sobre su nivel de satisfacción profesional con el proyecto, insistían en algo similar a lo encontrado en el IES Font de Sant Lluís: ya no podrían volver a enseñar como lo hacían antes, a pesar del trabajo adicional que había supuesto la puesta en marcha del proyecto, sobre todo los primeros años. No obstante, y como refirió la directora de proyectos, la formación del profesorado es clave en Trilema para garantizar el éxito del proyecto. En el caso de Trilema, además, se ha elaborado una investigación cuantitativa y cualitativa independiente sobre el impacto educativo del proyecto en el desarrollo de las funciones ejecutivas a la que no hemos podido tener acceso por estar inédita y en fase de edición final. La directora del proyecto afirmó que los resultados eran muy positivos para el proyecto.

4. LOS ÁMBITOS CURRICULARES: UNA REALIDAD ESCOLAR Y UNA INVESTIGACIÓN POR HACER

Los ámbitos son una realidad educativa, como han mostrado nuestros dos ejemplos y otros muchos más que encontraremos en todas las Comunidades Autónomas a poco que indagemos y como se infiere de su presencia en la legislación educativa desde hace más de treinta años. Como realidad educativa que son los ámbitos recogen como concepto la complejidad de todo fenómeno educativo y que hemos descrito a partir de la interacción de cuatro dimensiones: organizativa, epistémica, educativa y didáctica. Si queremos comprender qué son los ámbitos y establecer el grado de sus resultados educativos no podemos obviar ninguna de estas dimensiones, lo cual dificultará, y no poco, cualquier proceso de investigación que se plantee.

No conocemos con precisión los resultados de los ámbitos curriculares ni su impacto educativo en el medio y largo plazo en aquellos objetivos y logros educativos que se afirma perseguir con este modo de organización, aunque sí tenemos algunos datos sobre el tamaño del efecto de los programas de currículo

integrado, según los metaanálisis realizado por Hattie (Hattie, 2009): calcula que estos programas tienen un efecto moderado en general, aunque más elevado en la etapa de Primaria y los tres primeros cursos de Secundaria. Asimismo, el efecto del programa aumenta si están a cargo profesores con experiencia. No obstante, estos son datos basados en investigaciones que no se han realizado en nuestro país, por lo que consideramos que este conocimiento es necesario tanto para los centros escolares y su proceso de mejora como para la evaluación de las políticas educativas, toda vez que la legislación recoge la posibilidad de los ámbitos como organización en ESO. Una de las conclusiones de este artículo es la necesidad de promover este tipo de investigaciones en el que se precisa, no solo un respeto epistémico exquisito por la complejidad de la realidad a estudiar, también una metodología apropiada y una participación de los centros educativos y los docentes.

Pero que no tengamos disponibles investigaciones de este calado, no implica que no haya investigación, y abundante, sobre los elementos que integran cada una de las dimensiones de los ámbitos y que, además de mostrar las plurales concepciones educativas que pueblan el sistema educativo, también pueden ponerse al servicio de la reflexión pedagógica en los centros educativos que han implantado los ámbitos. Tanto en las dimensiones organizativas, sobre todo en las referentes a la colaboración docente (Vangrieken et al., 2015), la codocencia (DeMartino & Specht, 2018; Solis et al., 2012) o el liderazgo (Choi & Gil, 2017) como en las educativas contamos con un enorme cuerpo de investigación que, sin ser concluyente con el impacto educativo de los ámbitos, aporta elementos de juicio para la mejora de su despliegue. No debemos olvidar que las cuestiones profesionales afectan a esta cuestión por lo que los ámbitos pueden suponer de amenaza a los modos de acceso a la profesión docente en la ESO basados en las especialidades disciplinares (Arnal & Salinas, 2017; García-Carmona, 2020; Pardo, 2021; Toma & García-Carmona, 2021). Asimismo, la dimensión epistémica de la interdisciplinariedad (Arnal & Salinas, 2017; Evandro Agazzi, 2002; Víctor M. Longa, 2011), lejos de ser algo tan claro como a veces se desprende de los textos laudatorios sobre los ámbitos curriculares, puede ayudar a moderar entusiasmos y a enfocar mejor los modos de integración curricular. Por último, en la dimensión didáctica está ya muy desarrollado todo un cuerpo de investigación sobre aprendizaje basado en proyectos (Ferrero et al., 2021; Kokotsaki et al., 2016; Menzies et al., 2016; Walker & Leary, 2009), aprendizaje cooperativo (Trujillo, C et al., 2012; Fernández-Rio et al., 2022; Solís García et al., 2022) y metacognición (Education Endowment Foundation, n.d.; Karpicke et al., 2009), por poner algunos ejemplos, que también beneficiarán al desarrollo adecuado del proyecto educativo de los ámbitos.

Nuestra apuesta es que los ámbitos curriculares serán el punto de partida del futuro de la organización curricular en la ESO (Úbeda, 2020) pero que, por el momento, no son más que proyectos educativos que no pueden generalizarse a todo el sistema hasta que no se cuente con una sistematización adecuada de los modelos a partir de la cual se pueda investigar acerca de sus resultados educativos. Esta investigación ha de basarse en una epistemología de la complejidad, atender a lo longitudinal, hacer seguimiento de los resultados en el medio y largo plazo y dotar de recursos a los centros educativos donde estén implantados para su correcto desarrollo e investigación. En definitiva, una investigación para la que es necesario el compromiso político y económico de las Administraciones educativas que tiene, entre sus obligaciones, las de hacer posible y real lo que ya es letra de ley.

REFERENCIAS

- Al Mufti, I., Al Mufti, I., Delors, J., Unesco. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1999). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Arnal, C. M. Z., & Salinas, J. R. (2017). La Interdisciplinariedad En El Aula De Educación Secundaria: Una Investigación A Través De La Opinión Del Profesorado De Las Áreas De Música, Lengua Castellana Y Literatura, Y Ciencias Sociales. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(19), 281.
<https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n19p281>

- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum : el diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Camilli Trujillo, C., López Gómez María Luisa, Barceló Cerdá, E. (2012). *Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática*. 30, 81–103.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Choi, Á., & Gil, M. (2017). *¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?* Fundación Bofill.
- DeMartino, P., & Specht, P. (2018). Collaborative co-teaching models and specially designed instruction in secondary education: A new inclusive consultation model. *Preventing School Failure*, 62(4), 266–278. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1446413>
- Education Endowment Foundation (n.d.). *Guidance report. Metacognition and self-regulated learning*.
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje : una propuesta interdisciplinar* (Ser. Recursos educativos). Octaedro
- Evandro Agazzi. (2002). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, V(2), 241–252.
- Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2022). Cooperative learning interventions and associated outcomes in future teachers: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.002>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. In *PLoS ONE* (Vol. 16, Issue 4 April). Public Library of Science. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- García-Carmona, A. (2020). STEAM, ¿una nueva distracción para la enseñanza de la ciencia? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(2), 35–50. <https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.2.6533>
- Hargreaves, A., & Manzano, P. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad : cambian los tiempos, cambia el profesorado* (4a ed., Ser. Colección pedagogía. manuales). Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Karpicke, J. D., Butler, A. C., & Roediger, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17(4), 471–479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Menzies, V., Hewitt, C., Kokotsaki, D., Collyer, C., & Wiggins, A. (2016). *Project Based Learning Evaluation report and executive summary Independent evaluators*. Education Endowment Foundation.
- Moya, J. y Luengo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula*. Grupo Anaya.
- Moya, J. y Valle, J. (coord..) (2020). *La reforma del currículo escolar*. REDE-ANELE.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity : a guided tour*. Oxford University Press.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pardo, J. Q. (2021). LOMLOE: los peligros de aplicación ciega y dogmática del trabajo por ámbitos. In *An. Quím* (Vol. 117, Issue 1).
- Pellicer, C. (2021). Orientaciones y ejemplificación para la organización curricular por ámbitos en la ESO. Una oportunidad de futuro: Moya, J. y Luengo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula*. Grupo Anaya, 267–281.

- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castela, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 01–21.
<https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
<https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Toma, R. B., & García-Carmona, A. (2021). «Of STEM we like everything but STEM». A critical analysis of a buzzing educational trend. *Enseñanza de Las Ciencias*, 39(1), 65–80.
<https://doi.org/10.5565/REV/ENSCIENCIAS.3093>
- Torres Santomé Jurjo. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad : el curriculum integrado* (Ser. Pedagogía. manuales). Morata.
- Úbeda, J. (2020). “Un currículo para nuestro presente”: Moya, J. y Valle, J. (coord..) (2020). *La reforma del currículo escolar*. REDE-ANELE, 63-71.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Víctor M. Longa. (2011). ¿Están los ámbitos disciplinares preparados para una verdadera interdisciplinariedad? *Ludus Vitalis*, XIX(35), 215–218.
- Walker, A., & Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. In *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* • (Vol. 3, Issue 1).
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Trotta.

LEGISLACIÓN

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (Comunidad Valenciana)

COMO CITAR: Úbeda Gómez, J. (2023). Ámbitos curriculares en la ESO española: legislación, concepto y experiencias escolares. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 67-79. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>