

La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación

por Rosa Ana MARTÍN VEGAS
Universidad de Salamanca

1. Introducción

La implantación del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en las universidades españolas supuso en sus inicios mucho escepticismo entre profesores y alumnos, que desconfiaban de su utilidad, temían que su obligatoriedad para la capacitación profesional redujese la matrícula en los másteres científicos y se sentían molestos por el coste en tiempo y dinero que suponía esta nueva acreditación para acceder a la profesión. El rechazo por parte de los profesores de las especialidades ha sido contundente en algunas universidades y, aunque se ha visto que no ha afectado significativamente a la matrícula de otros postgrados, todavía perdura en muchos casos el menosprecio hacia este máster considerado innecesario, de relleno horario para ciertos profesores y de escasa preparación en las didácticas específicas. Este sentir afecta al área de Lengua y Literatura Españolas (LL), que, además de ser una de las más solicitadas, comprende, en función de

las universidades, más de un departamento con la denominación específica referida a las materias de lengua, literatura española e hispanoamericana y didáctica de la lengua y la literatura. En este trabajo se plantean los problemas del máster en la especialidad de LL, desde su aceptación y organización, con el objetivo de reflexionar sobre posibles propuestas de mejora que parten de la necesaria formación didáctica en la especialidad que ha de tener un profesor de secundaria.

2. La didáctica de la lengua y la literatura en el Máster

De forma insistente, los investigadores de las ciencias de la educación han justificado la necesidad de un postgrado de formación del profesorado de secundaria que mostrase a los futuros docentes los fundamentos del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, la didáctica de sus asignaturas, la organización y el funcionamiento de los centros escolares y la inves-

tigación educativa como parte de la formación inicial y permanente del profesorado. Sin embargo, todavía hay quien considera que a enseñar se aprende enseñando, que cualquier persona con conocimientos de su materia y buena voluntad es capaz de adquirir con la práctica las competencias docentes necesarias. Esta idea tan extendida de la didáctica como intuición (González Gallego y Maldonado Rico, 2010, 337) tiene un claro reflejo en los planes de estudio de Filología Hispánica, donde no hay asignaturas, ni siquiera como optativas, de didáctica de la disciplina orientada a la enseñanza secundaria. Es llamativo que en un grado que da salida profesional a la especialidad didáctica que ocupa más horas en la enseñanza secundaria y que supone el mayor número de profesorado en los centros, no exista ninguna asignatura de didáctica para formar a los alumnos con vocación docente. Este dato contrasta con las asignaturas ofrecidas en el mismo grado para la formación de profesores de español como lengua extranjera. Por mencionar solo algunos ejemplos, en la Universidad de Salamanca se ofrecen en el Grado en Filología Hispánica las optativas «Gramática para la enseñanza del español I y II» con el perfil profesional de «Español lengua extranjera», en la Universidad Autónoma de Madrid hay tres optativas de «Español como lengua extranjera» («Metodología», «Problemas de uso», «Contenidos y destrezas») en el Grado en Estudios Hispánicos, en la UNED, la optativa «Enseñanza de español como segunda lengua y como lengua extranjera» en el Grado en Lengua y literatura españolas, en la Universidad de Granada, dos asignaturas obligatorias de español como lengua extranjera, una referida

a «Problemas didácticos gramaticales» y otra a «Usos específicos», y así podríamos seguir con los planes de estudio de otras universidades que incluyen la didáctica del español como segunda lengua pero no como lengua materna.

¿A qué puede deberse esta nula representación de la didáctica de la lengua y de la literatura en los grados y por el contrario, sí una presencia de la enseñanza del español como lengua extranjera? Parece que la razón es coyuntural y no lógica, es decir, no se trata de que en un caso sí sea interesante la didáctica y en otro no, o que la demanda profesional sea mayor en el ámbito de una u otra enseñanza; la oferta depende del profesorado de los departamentos que imparten en el grado de Hispánicas, que participa de los cursos de español tan prodigados en estas últimas décadas y se ha especializado, en algunos casos, en su didáctica. La didáctica de la lengua y la literatura destinada al aprendizaje de la lengua materna y la formación literaria (DLL) se imparte solo en los estudios de Magisterio, destinada, de este modo, solo a una parte de la enseñanza obligatoria (educación infantil y primaria). Para la formación de profesores de secundaria no hay aprendizaje didáctico en el grado, por lo que, sin ninguna duda, un máster de especialización didáctica resulta absolutamente imprescindible [1].

La formación en DLL debe tener como mínimo 24 de los 60 créditos que comprende el Máster (MEC, 2007). Es, por tanto, el módulo específico, el de mayor peso en la formación del postgrado. Estos créditos, generalmente ampliados por las universidades en mayor o menor medida

haciendo uso de los 8 créditos restantes que podrían distribuirse entre los tres módulos del Máster (el genérico, el específico y el practicum con el TFM), se organizan en distintas asignaturas, que respondiendo al desarrollo general de las mismas competencias, varían su identidad en función de las universidades. Sin embargo, es opinión generalizada entre los expertos que han hecho estudios sobre el funcionamiento del Máster basándose en encuestas a profesores y a estudiantes que la falta de preparación en didáctica de los profesores del Máster es uno de los principales problemas en el cumplimiento de su objetivo. González Gallego (2010, 332) afirma que «muchos profesores de universidad ignoran qué es una didáctica específica ni tienen conciencia de su epistemología y sus contenidos propios» de manera que imparten materias del grado bajo la denominación de «didáctica de...» con el convencimiento de que hacen didáctica. Considera fundamental para la buena evaluación del Máster, lógicamente, que los profesores universitarios sean expertos en didáctica e investiguen sobre la enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

La selección del profesorado de DLL en el Máster no ha atendido a criterios de especialización ni profesionalidad en la materia. En general, las universidades han dado opción a que cualquier profesor impartiese docencia en el Máster y han aceptado que repitieran las enseñanzas que cada uno en su campo ya dieron en el grado (González Gallego, 2010, 351). Basta con entrar en los temarios de las guías académicas para apreciar cómo muchos profesores imparten conocimientos sobre la materia de la que son especialistas, a

veces, bajo la coletilla de «didáctica». Esta ha sido una de las principales quejas que, por supuesto, ha afectado a la DLL. La confusión entre didáctica de LL y diseño curricular, metodología, recursos e innovación o incluso historia de la DLL e historia de la lengua y de la literatura, investigación educativa de aula e investigación científica ha dado lugar frecuentemente al solapamiento de temas entre asignaturas y al desarrollo de contenidos como historia de español, norma y variación lingüística, tipología textual, *La Celestina*, obras fundamentales de la literatura española, relaciones entre cine y literatura, el método filológico de investigación etc., por poner solo algunos ejemplos publicados en las guías, que son interesantes pero no objeto del Máster.

La exigencia de un profesorado del Máster con experiencia en las aulas de educación secundaria y con investigación didáctica forma parte del perfil idóneo demandado por expertos en materias educativas (por ejemplo, Vilches y Gil, 2010, 662; Benarroch, 2011, 31), estudiantes del Máster (Hernández Amorós y Carrasco Embuena, 2012) y por el mismo Ministerio de Educación [2]. Sin embargo, la mayor parte de los profesores del Máster de LL no han dado clase nunca en secundaria ni han participado en planes de formación del profesorado que impulsaran su actividad investigadora en el campo de la didáctica. Nunca se concebiría que un profesor de cirugía careciese de experiencia en el quirófano; sin embargo, se acepta e incluso se propone que asuman tareas de gestión del Máster profesores que nunca han tenido ningún contacto con la enseñanza secundaria. Por otra parte está el tema de

la investigación educativa. La investigación en DLL en la educación secundaria es muy deficitaria [3]. Esta área de conocimiento tiene solo docencia en los grados de Magisterio y el perfil del profesorado es muy dispar, en cuanto a procedencia y formación y en cuanto a labor investigadora. Muchos profesores de DLL tienen formación pedagógica pero no filológica y orientan su investigación más hacia aspectos de didáctica general que concretos de la disciplina de lengua española y literatura; otros proceden de Filología y centran toda su investigación en temas lingüísticos o literarios; pocos, de la procedencia que sea, investigan en DLL en la educación infantil y primaria; y muy pocos realizan estudios sobre la didáctica en secundaria porque no forma parte de su docencia directa (salvo la escasa representación que tengan en el Máster) y porque, en su mayoría, es un nivel educativo que desconocen. La especialización en DLL en secundaria es imprescindible en los profesores que imparten clase en el Máster. El éxito del Máster depende en gran parte de la calidad de la docencia. Es sabido que los profesores son la variable más influyente en los resultados académicos y en la satisfacción de los estudiantes. Así lo revelan estudios de la OCDE (2005) (cfr. Hernández Amorós y Carrasco Embuena, 2012, 129).

La falta de preparación en DLL del profesorado del Máster puede solucionarse con trabajo e investigación. De hecho, la buena profesionalidad de muchos profesores del Máster ha permitido que la calidad del postgrado se haya superado. Pero a la mejora del trabajo individual de cada profesor se une otro problema: la descoordinación entre el profesorado. Este aspecto es el dato

que con más frecuencia resaltan los estudiantes en sus encuestas sobre el Máster (Hernández Amorós y Carrasco Embuena, 2012, 145). Destacan la coincidencia en los temas, la falta de planificación y coherencia en las asignaturas y entre todas ellas, y la pérdida de tiempo y aprovechamiento del Máster al repetir lo mismo en distintas materias. Este estudio, realizado con la información de 227 alumnos del Máster en todas las especialidades, se corrobora analizando los objetivos y contenidos expuestos en las guías académicas de LL del Máster de cualquier universidad. Debido a la confusión entre materias aludidas anteriormente (recursos con metodología e innovación, por ejemplo), a la falta de preparación en DLL de los profesores que imparten el Máster y a la absoluta descoordinación entre ellos, cada uno desarrolla los contenidos que le parecen introduciendo recursos y propuestas prácticas independientemente de la denominación de su asignatura. De este modo, la coincidencia temática entre materias es fortuita.

Muchas voces han propuesto que la DLL en el Máster fuese impartida por profesores de secundaria bien cualificados (con experiencia docente e investigación educativa) que pudieran tener dedicación universitaria exclusiva para centrar sus esfuerzos en la labor de formación del profesorado. No es fácil por razones de perfil y administrativas disponer al cien por cien de este tipo de profesor. Sin embargo, no es difícil que los profesores involucrados en el Máster, especialistas en el tema de LL que sea, trabajen en la didáctica de los contenidos correspondientes en los niveles de educación secundaria. De este modo, desarrollarán su especialización didáctica y podrán

aportar contenidos valiosos a los futuros profesores. La vinculación con la enseñanza secundaria es necesaria para realizar cualquier investigación didáctica en esta etapa. Por eso, la relación de los profesores universitarios del Máster y los IES debe ser estrecha. Esta colaboración cambiaría totalmente el funcionamiento del Máster, pues mejoraría el aprovechamiento del practicum favoreciendo la investigación didáctica de los alumnos en sus TFM, como se explicará más adelante.

El tema de la coordinación entre el profesorado de DLL para evitar repetir temas no se soluciona ni con la mejor voluntad. No es fácil delimitar las asignaturas en función de materias aplicables a todos los conocimientos de LL; es decir, si, centrados en las competencias que ha de adquirir un estudiante del Máster, se plantean asignaturas con los títulos de Diseño Curricular, Didáctica, Metodología, Recursos, Contenidos, Historia, Evaluación, Innovación e Investigación, que solo pueden desarrollarse a través de contenidos de la materia, es fácil coincidir en los temas de LL que sirven de modelo y prácticamente es imposible no hablar de recursos en Innovación, de metodología en Recursos, de evaluación en Didáctica y de contenidos en cualquiera de ellas. Igual sucede si se mantienen como títulos de materia y asignatura los bloques temáticos dictados por el Ministerio: Aprendizaje y enseñanza de la LL, Complementos de formación disciplinar e Innovación docente e investigación educativa. La delimitación de contenidos no es fácil y se puede comprobar la miscelánea revisando las guías docentes de cualquier universidad. Si a esta dificultad se une que los profesores que imparten el Máster

no son expertos en DLL pero sí especialistas en áreas de conocimiento de LL en las que están dispuestos a investigar sobre su aplicación didáctica en secundaria, parece coherente organizar un plan de estudios de DLL por bloques de conocimiento teniendo en cuenta el diseño curricular de la enseñanza secundaria y el bachillerato.

3. Propuesta de plan de estudios de la DLL en el Máster

La organización del plan de estudios de DLL, teniendo en cuenta los problemas reales del apartado anterior y el objetivo del Máster, que es formar a profesores de secundaria en la didáctica de la asignatura para facilitar su iniciación profesional y concienciar de la necesaria formación permanente del profesorado, debe estructurarse en materias concretas muy ligadas a los objetivos, competencias y contenidos de LL en secundaria. A continuación, se desarrolla una propuesta justificada de lo que sería, de acuerdo con la DLL en esta etapa educativa, un buen plan de estudios. La denominación de las asignaturas, su distribución por materias (si es que el diseño del Máster debe ser común a todas las didácticas de especialidad) y los créditos asignados, puede variar en función de criterios individuales de cada universidad, pero, en conjunto, esta idea engloba las necesidades de formación didáctica de un futuro profesor de LL.

1) Diseño Curricular en LL. Esta asignatura introductoria es imprescindible en el Máster. Debe mostrar a los estudiantes el currículum de secundaria y bachillerato, sus objetivos, la contribución a la adquisición de competencias básicas, la

distribución de contenidos por etapas y cursos, y los criterios de evaluación que marcan los decretos. El análisis del currículum en el Máster sirve para reflexionar y tener claro cuáles son los objetivos que se pretenden con la enseñanza de la LL y qué contenidos se deben desarrollar para conseguirlos. Los estudiantes y profesores deben conocer muy bien el currículum de su área porque gran parte del fracaso didáctico en secundaria reside en la falta de perspectiva general sobre el valor de la asignatura, en la falta de conexión entre contenidos y, como resultado, en la percepción de inutilidad y lejanía del mundo práctico actual que tienen los alumnos.

2) Historia de la DLL. Estudiar los distintos enfoques que ha tenido la LL en la enseñanza preuniversitaria es relevante para entender los cambios sociales que han promovido las reformas y la necesidad de una renovación didáctica (metodología, recursos, innovación e investigación educativa) demandada y no caprichosa. El conocimiento de la historia de la disciplina permite concienciar a los estudiantes de la obligatoriedad de la formación permanente del profesorado para desarrollar nuevas metodologías acordes con los recursos en continua renovación y las necesidades de una población en constante cambio social. La inercia metodológica es un mal docente todavía no superado [4].

Las materias que se señalan a continuación se han estructurado a partir de los bloques de contenidos del currículum de secundaria y bachillerato. El enfoque de cada una de estas asignaturas (cuya denominación puede variar siempre que se mantenga el tema) debe ser didáctico: es decir,

debería estudiarse la enseñanza y el aprendizaje de esos contenidos destinados al desarrollo de la competencia lingüística y lectora de los alumnos, explicando a través de claros ejemplos la metodología didáctica, los recursos instrumentales para adquirir esos conocimientos y destrezas, cómo se puede proceder a su evaluación (criterios, instrumentos, actividades), la elaboración de unidades didácticas y el desarrollo de iniciativas innovadoras y de investigación docente en el aula de secundaria. Es decir, cada asignatura comprenderá metodología, recursos, evaluación, innovación e investigación. Y en cada caso, deberá tenerse en cuenta la amplitud de la enseñanza preuniversitaria: el objetivo general de LL en todo el período es común, pero cada curso tiene una exigencia en función del nivel de los alumnos; el planteamiento didáctico es muy diferente en cada etapa (ciclos de la ESO y Bachillerato). Igualmente, en todas las asignaturas se tratarían de forma particular las técnicas de trabajo (uso de fuentes de información, exposición y presentación de trabajos...). Se incluye así el bloque específico de contenidos con el mismo nombre que recoge el currículum oficial.

3) Desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita. Un objetivo fundamental de la asignatura de LL en secundaria y bachillerato es el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos en su expresión oral y escrita. La comunicación es el primer bloque temático del currículum oficial de ambas enseñanzas y debe tratarse profundamente su didáctica: cómo enseñar a escuchar, a comprender, a hablar y a conversar. El proceso de comprensión es complejo desde un punto de vista didáctico y no se trata de manera es-

pecífica en los programas de formación de lengua española (en los grados de Hispánicas), siendo la comunicación lingüística tan fundamental en las relaciones humanas. Un futuro profesor necesita conocer habilidades para enseñar a sus alumnos a interpretar e interconectar ideas, a identificar el tema global de un discurso, saber resumirlo y entender el sentido final, a conectar las ideas del texto con sus conocimientos del tema, a comprender imágenes, a desarrollar su habla y su expresión escrita por procedimientos de imitación y creatividad, a aprender a conversar...

4) Análisis del discurso. El estudio del texto (en todas sus tipologías) forma parte del desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita. Pero requiere una dedicación especial para trabajar más los aspectos lingüístico-comunicativos de cada tipo de texto en virtud de los mecanismos de coherencia y cohesión que definen las estructuras formales. Esta asignatura forma parte de la Lingüística del Texto con enfoque totalmente didáctico.

5) La norma del español. Esta asignatura comprendería la enseñanza de la ortografía, la acentuación, los signos de puntuación, la presentación formal de mensajes, la identificación de vulgarismos y el uso inadecuado de otras formas (por su fonética, morfología, pragmática, etc.).

6) La enseñanza de la morfología. Los temarios de secundaria y bachillerato repiten este tema prácticamente con los mismos contenidos desde el primer curso. Un profesor especialista en morfología y en su didáctica en secundaria debe transmitir a los estudiantes la relevancia de es-

tos conocimientos para el desarrollo de la competencia lingüística y la metodología de su enseñanza para promover un aprendizaje reflexivo y sólido desde las formas más frecuentes a las más específicas tratadas en cursos superiores. Enseñar la adquisición de la conciencia metalingüística con fines prácticos evitará la repetición de estudios infructuosos, como por ejemplo, el de los tiempos verbales, pues los alumnos de segundo de bachillerato siguen, en muchos casos, sin ser capaces de etiquetar las formas. Esto demuestra la necesidad de mejora en la didáctica de la morfología.

7) La enseñanza de la sintaxis. Como en la asignatura anterior, un especialista en sintaxis y en su didáctica en secundaria explicará técnicas para su correcta adquisición desde el principio y para hacer entender a los alumnos la utilidad de un conocimiento que tantos esfuerzos les supone.

8) La enseñanza del léxico. En esta asignatura se explica la enseñanza de todo tipo de palabras con el fin de ampliar el vocabulario de los alumnos y sus posibilidades comunicativas. La amplitud de medios técnicos en la actualidad enriquece más, si cabe, la didáctica del léxico.

9) Didáctica de la sociolingüística. Trata de cómo enseñar las variedades del español, su situación en el mundo, su origen y evolución despertando el interés de los alumnos para que, sin necesidad de repetir en cada curso los mismos contenidos, entiendan y valoren la diversidad. Es una asignatura con multitud de recursos de fácil acceso para la adquisición de conocimientos y el estímulo de la investigación en el aula de secundaria.

La educación y formación literaria tiene dos objetivos principales en secundaria y bachillerato: el fomento de la lectura y el conocimiento de la historia de la literatura. En el Máster, se puede dividir este bloque temático cronológicamente para evitar, como ya se ha dicho, el solapamiento de temas y acorde, además, con la organización del temario en secundaria. Profesores especialistas en las distintas etapas literarias se harían cargo de estas materias. El enfoque en el Máster será, obviamente, didáctico. No se debe olvidar el propósito de formación lectora de los escolares y, dado que los temas se repiten en 3º de ESO-1º de Bachillerato, 4º de ESO-2º de Bachillerato, hay que presentar a los estudiantes del Máster estrategias didácticas y materiales distintos para la educación literaria en los distintos niveles.

10) Didáctica de la literatura de la Edad Media.

11) Didáctica de la literatura del Siglo de Oro.

12) Didáctica de la literatura de los siglos XVIII y XIX.

13) Didáctica de la literatura de los siglos XX y XXI.

14) Didáctica de la Literatura Juvenil. Probablemente la Literatura Juvenil no existe en la formación del grado, sin embargo, es fundamental en la educación literaria en la ESO. En esta asignatura del Máster se trata de presentar la utilidad metodológica de este tipo de formación para el fomento lector de los escolares.

15) Promoción de la lectura y creatividad literaria. Esta asignatura completa la formación didáctica en literatura mostrando técnicas, recursos, proyectos... para la animación lectora y para componer textos literarios. Las otras materias se centran en la enseñanza de la literatura por etapas históricas con la intención de promover el interés por la lectura de textos clásicos. Esta asignatura es universal y se centra más en el proceso lector (aspectos de Teoría y Crítica Literaria) y en la expresión literaria original.

Esta propuesta de plan de estudios de DLL en el Máster contiene el temario de todos los cursos de ESO y Bachillerato y evitaría solapamiento en los temas porque cada profesor se ocuparía de partes distintas de las que son especialistas. Por eso, con las variaciones que cada universidad pueda considerar oportunas, puede ser una buena opción para solucionar los problemas que actualmente tiene el Máster en la DLL.

4. Renovación metodológica

El ejercicio docente en secundaria exige un cambio del que mucho se ha hablado teóricamente pero que no ha llegado a la práctica del aula. La renovación metodológica es una exigencia en cualquier profesión y, más aún, en las que trabajan con personas, en continuo cambio individual y social. Esta renovación metodológica debe empezar por las clases de DLL en el Máster [5]. La innovación es una necesidad constante en la didáctica, además de por razones de ámbito general, por la exigencia de motivar a los alumnos con los cambios metodológicos y de actividades para

centrar su atención, por la proliferación de recursos y la accesibilidad a las fuentes de información renovada cada día.

Ahora bien, ¿qué es metodología innovadora? Sin duda, es la que ofrece mejores resultados, no necesariamente la que lleva la mejor tecnología a las escuelas (Fernández Bravo, 2015). Las TIC son esenciales para la DLL como fuentes de conocimiento y recursos para el desarrollo de competencias intelectivas que permiten llevar a cabo la investigación en el aula. Es decir, el acceso a Internet en los centros escolares permite desarrollar una metodología constructivista que favorece capacidades de mayor alcance en los escolares. Pero las TIC no son un fin, sino un medio para adquirir conocimientos y destrezas. Según Fernández Bravo ha habido una sustitución de la misma imagen del papel impreso por la pizarra digital sin cambios metodológicos sustanciales. Esto no es innovación. Los recursos TIC permiten un desarrollo de trabajo distinto y los profesores tienen que estar preparados para saber qué hacer con esos recursos que facilitan el aprendizaje de LL. «Una metodología es buena en la medida en que genere mejores resultados con menos esfuerzo» (Fernández Bravo, 2015). La innovación consiste en la búsqueda del éxito y puede basarse en el uso de tecnologías avanzadas o en estrategias y recursos más tradicionales.

Una metodología que lleve la investigación al aula no permite transmitir tantos contenidos como la basada en el seguimiento del libro de texto (teoría y actividades para asimilarla). Sin embargo, permite aprender mucho mejor con mayor

autonomía [6]. El currículo de LL en secundaria y bachillerato es muy repetitivo en todos los cursos y los niveles de aprendizaje son bajos. Esto significa que se ven muchos contenidos pero mal y que adelantar contenidos no significa mejorar el nivel. Claramente es necesaria una renovación metodológica en secundaria, en la formación de profesorado de secundaria y en el Máster, que debe estar en vanguardia de la investigación en DLL [7].

5. El practicum: período de investigación en la DLL

El período del practicum es valorado muy positivamente por los estudiantes por el contacto directo con la docencia pero raramente encuentran relación entre el módulo específico del Máster y las prácticas (Vez, 2011, 34; Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez, 2013). Los objetivos del practicum son conocer la organización de los centros y todo su funcionamiento, adquirir experiencia en la docencia de las disciplinas, analizar las actuaciones distintas que surgen en el aula y en el entorno educativo y participar con alguna unidad didáctica o proyecto de investigación en la innovación docente (Cano Escoriaza *et al.*, 2012, 124). Sin embargo, el practicum puede servir para mucho más que conocer el mundo escolar si realmente se plantea la DLL en el máster como una disciplina de investigación en auge que los estudiantes, en colaboración con sus profesores tutores (de universidad y de instituto), pueden experimentar durante las prácticas. Es fundamental que contrasten la teoría adquirida en la parte teórica con la tarea de aula, que pongan en práctica estrategias, propuestas, recursos... aprendidos en la universi-

dad e investiguen sobre distintas opciones de trabajo (Martín Vegas, 2010, 117). Este planteamiento del practicum como período de investigación requiere, probablemente, más tiempo del estipulado en el Máster actual y, además, la comunicación entre los dos tutores del estudiante, que han de ser realmente expertos en la materia.

La relación de los profesores de LL del Máster con los centros escolares es imprescindible para que puedan realizar sus investigaciones didácticas y ofrezcan una enseñanza de calidad. Por otra parte, el profesorado de Secundaria y los centros escolares deberían seleccionarse en busca de la excelencia [8]. «El reconocimiento de un instituto o colegio que imparta educación secundaria como centro de prácticas debe suponer una garantía de eficacia y un marchamo de calidad que conferirá a los que se otorgue prestigio y reconocimientos» (González Gallego y Maldonado Rico, 2010, 341). De esta manera, todos los profesores del Máster deberían ser especialistas en DLL bien cualificados, con el reconocimiento administrativo que se merece.

Vincular la carrera docente del profesorado de secundaria al prestigio de sus investigaciones sobre la forma de enseñar su materia, a sus propuestas innovadoras para resolver los problemas didácticos y de organización de los centros docentes y vincular estas investigaciones y proyectos con los departamentos universitarios es una garantía de que se mejorará, tanto la enseñanza secundaria como la formación inicial del profesorado de ese nivel (Larriba Naranjo, 2010, 110).

La investigación conjunta de profesores de universidad y de secundaria se proyecta también en los TFM de los estudiantes. Este trabajo debe ligarse a la práctica educativa y debe ser un trabajo de investigación que evidencie la adquisición de competencias del Máster. Debe ser fruto de una reflexión fundamentada a raíz de la experiencia del practicum. Los TFM se han establecido generalmente en tres modalidades: trabajos de investigación básicos, revisiones bibliográficas y diseño reflexivo y crítico de actividades de innovación. En la práctica, la gran mayoría se centra en el análisis intuitivo de algún tópico educativo y en la revisión de los libros de texto (Pro Bueno *et al.*, 2013, 744) [9]. En la DLL en Secundaria hay muchos campos por explorar porque es un área con muy poca investigación. A continuación se relatan algunos campos de investigación que podrían concretarse en temas para TFM fundamentados y experimentados en la práctica del aula:

- La conciencia metalingüística como estímulo para el desarrollo de la comunicación.
- Metodología para el enriquecimiento léxico.
- La lectura funcional.
- La enseñanza de la norma lingüística en secundaria.
- El desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita.
- Niveles de lectura: realidad y opciones de futuro.

- El acercamiento de la historia literaria a la cultura de los adolescentes.
- La recreación de los clásicos.
- La literatura juvenil en secundaria y bachillerato.

Como conclusión, el practicum ha de ser un punto de encuentro en la investigación de tutores y estudiantes como reflejo de la necesidad continua de exploración y modernización en la profesión. La administración debe tomar partido serio en la obligación de una formación permanente del profesorado. Esta concienciación comienza en el trabajo colaborativo de la formación inicial y se constituye como uno de los objetivos del Máster.

6. Reflexiones finales: ¿reforma a la vista?

Coba Arango (2011, 31), desde el Ministerio de Educación, plantea dos cuestiones para el debate: «¿Sería aconsejable introducir una fase de cualificación en un puesto de trabajo? ¿Sería conveniente poner en marcha planes de integración de profesores noveles?» No hay dudas al respecto. La cualificación en DLL es absolutamente necesaria tanto en los profesores que imparten el Máster como en los tutores de los centros escolares. La formación permanente del profesorado en secundaria no es seria y la administración puede hacer mucho al respecto. Como señala Vez (2011, 35) «hay que saber ser profesor de lengua en cada momento histórico» porque la educación es dinámica. Por tanto, la formación permanente y la investigación educativa deben germinar en el plan-

teamiento del Máster de formación inicial. Respecto a la necesidad de un buen plan de integración para profesores noveles, se puede empezar por un practicum mejor organizado, más colaborativo y más duradero [10]. La ampliación temporal de Máster permitiría regular la formación práctica con parámetros de calidad dependientes, en gran medida, de los tutores de secundaria y los centros de acogida.

Es importante despertar el interés de los estudiantes hacia la docencia desde los primeros cursos del grado de Hispánicas. En estos últimos años algunos profesores del grado han presentado la docencia en secundaria como de segundo nivel (frente a la enseñanza de ELE) y han desprestigiado el Máster. Las facultades deben participar para crear una disposición positiva hacia la formación docente, al margen de criterios individuales de los profesores.

El futuro profesor de LL necesita una buena formación académica en la materia (adquirida en el Grado), una buena formación en DLL (adquirida en el Máster), una capacitación comunicativa (orientada en el Máster), unos conocimientos del sistema educativo, del entorno escolar y los principios pedagógicos (adquirida en el módulo genérico del Máster y en el practicum) y unas buenas prácticas bien tutorizadas en los centros escolares. La valoración de todas estas capacidades debería tenerse en cuenta en el sistema de acceso a la función pública. Una reforma en la formación inicial del profesorado podría traer consigo un cambio en el sistema de oposiciones. Y es más, también deberían modificarse los temarios de LL en secundaria y bachillerato, en pro de unos resultados mejores obtenidos.

nidos con una metodología innovadora que exija menos esfuerzo. Hay que enseñar y aprender bien desde el principio; de este modo se evitará la repetición infructuosa de contenidos y se transmitirá la relevancia de la formación docente en el inicio de la profesión y en todo su desarrollo.

Dirección para la correspondencia: Rosa Ana Martín Vegas. Escuela Universitaria de Magisterio (USAL). Campus Viriato. Avda Príncipe de Asturias s/n. 49029 Zamora. Email: rosana@usal.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. II. 2015.

Notas

- [1] La defensa de un grado de profesor de secundaria que comprenda materias de especialización científica y también didáctica se apoya en la necesidad de una orientación profesional desde el inicio (por ejemplo, BARBERÁ, 2010, 89-95, LARRIBA NARANJO, 2010, 97-111). LÓPEZ GÓMEZ (2012, 101) propone dos itinerarios de formación inicial para el profesorado de secundaria: una formación simultánea en materias científicas y didácticas desde el comienzo del grado y una formación consecutiva en materias científicas durante el grado y pedagógicas en el postgrado para aquellos cuya vocación docente no esté clara al iniciar sus estudios universitarios.
- [2] El Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa afirma que «los responsables de formar a los profesores [...] deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel muy alto en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los profesores» (COBA ARANGO, 2011, 33-34).
- [3] GONZÁLEZ GALLEGO (2010, 182) alude a la falta de especialización en general en todas las didácticas específicas.
- [4] Imitamos los modelos de enseñanza que percibimos sin tener en cuenta el cambio de objetivos en los planes de estudio, las necesidades de los alumnos, las nuevas fuentes de información y la metodología que requiere el acceso a ellas. Hay una tendencia a reproducir los modelos docentes con los que hemos aprendido, muchas veces incluso de forma incoherente con los modelos constructivistas e interactivos que predicamos (ARAMBURUZABALA y VEGA GONZÁLEZ, 2010, 80). Este *aprendizaje vicario* o aprendizaje por observación debe actualizarse. Conocer la historia de la DLL y la raíz de los cambios debería ayudar a comprender la necesidad de los cambios metodológicos.
- [5] Ya se ha comentado que la tendencia a reproducir los modelos de enseñanza en los que nos hemos formado es un freno real y a veces inconsciente en el desarrollo metodológico de cualquier área. No se puede predicar en el máster una metodología para la DLL y seguir en clase un desarrollo incoherente con el discurso.
- [6] Actualmente se habla de clases magistrales interactivas. En ellas se combina la exposición del profesor con la de los estudiantes, apoyadas ambas en recursos que verifican la teoría. El profesor fomenta la participación para entre todos crear conocimiento. Esta práctica bien llevada implica mucho trabajo previo por parte de los alumnos para poder hacer aportaciones. Con una idea parecida se presenta ahora la llamada *flipped classroom*.
- [7] A propósito del máster, los estudiantes se quejan de forma generalizada de que la distribución de contenidos no es buena (HERNÁNDEZ AMORÓS y CARRASCO EMBUENA, 2012, 136) y de la metodología (HERNÁNDEZ AMORÓS y CARRASCO

EMBUENA, 2012, 140-141). Un estudiante hace alusión a la mayéutica como arte que deben aprender los profesores para enseñar. Los modelos metodológicos deben practicarse en el máster.

- [8] La falta de criterios o perfiles idóneos para seleccionar al profesorado de secundaria —y también al de universidad— es uno de los grandes inconvenientes del máster (BENARROCH, 2011, 32).
- [9] Las críticas a los TFM se focalizan en su escasa fundamentación, la confusión entre uso de recursos e innovación incurriendo en tópicos, la contradicciones metodológicas y el olvido del currículum como fuente de innovación (RODRÍGUEZ TORRES, 2012, 797).
- [10] ZAGALAZ-SÁNCHEZ *et al.* (2011, 20) resumen los tiempos dedicados a cada módulo de la formación inicial en Europa.

Bibliografía

- ARAMBURUZABALA, P. y VEGA GONZÁLEZ, M. A. (2010) Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se practica, en GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó) pp. 79-88.
- BARBERÁ, O. (2010) De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea, en GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó) pp. 89-95.
- BENARROCH, A. (2011) Diseño y desarrollo del máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8:1, pp. 20-40.
- CANO ESCORIAZA, J., OREJUDO HERNÁNDEZ, S. y CORTÉS PASCUAL, A. (2012) La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del practicum de la Universidad de Zaragoza, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15:3, pp. 121-132.
- COBA ARANGO, E. La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior, *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, pp. 31-38.
- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. (2015) Ver: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-01-08/uno-de-nuestros-mejores-profesores-senala-el-gran-error-en-la-ensenanza-de-matematicas_599881/ (Consultado el 8. I. 2015).
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) (2010) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó).
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. y MALDONADO RICO, A. F. (2010) Una mirada evaluadora del máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria, en GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó) pp. 335-346.
- HERNÁNDEZ AMORÓS, M. J. y CARRASCO EMBUENA, V. (2012) Percepciones de los estudiantes del máster en formación del profesorado de educación secundaria: fortalezas y

debilidades del nuevo modelo formativo, *Enseñanza & Teaching*, 30:2, pp. 127-152.

LARRIBA NARANJO, F. (2010) Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias, en GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó) pp. 97-111.

LÓPEZ GÓMEZ, E. (2012) Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España, *Revista Perspectiva Educativa*, 51:1, pp. 87-108.

MARTÍN VEGAS, R. A. (2010) Demandas de formación del futuro profesor de secundaria: las didácticas específicas, en GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó) pp. 113-118.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007) ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, *B.O.E.*, 312, sábado 29 diciembre 2007, pp. 53751-53753.

PRO BUENO, A. de, SÁNCHEZ BLANCO, G. y VALCÁRCEL PÉREZ, M. V. (2013) ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados?, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, pp. 728-748.

RODRÍGUEZ TORRES, J. (2012) Retos de integración en el EEES: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas y los TFM, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, noviembre, pp. 791-799.

VÁZQUEZ-BERNAL, B. y JIMÉNEZ-PÉREZ, R. (2013) Un modelo de innovación en el Practicum de Secundaria: la inmersión dentro de un grupo de investigación-acción, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, número extraordinario, pp. 709-727.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (2011) Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística, *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7, pp. 31-43.

VILCHES, A. y GIL, D. (2010) Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7:3, pp. 661-666.

ZAGALAZ-SÁNCHEZ, M. L., MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, D. y CAMPOY-ARANDA, T. J. (2011) Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial, *Revista de Investigación en Educación*, 9:2, pp. 19-34.

Resumen:

La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) en el Máster de Secundaria

es deficiente debido, principalmente, a la falta de preparación del profesorado en didáctica de la especialidad en la educación secundaria. La impartición de contenidos del grado y el solapamiento de temas entre asignaturas debido a su difusa delimitación y a la falta de coordinación empaña los objetivos del Máster. La propuesta fundamental de este trabajo se basa en una organización de las asignaturas de didáctica por contenidos de lengua y literatura, ligada obligatoriamente a una especialización investigadora de los profesores en la didáctica en secundaria. Igualmente, se proponen cambios metodológicos que permitan obtener mejores resultados con menos esfuerzo y un replanteamiento del practicum como período de investigación en DLL para los estudiantes. Los TFM deben ser trabajos de investigación didáctica que relacionen los conocimientos adquiridos en las clases con la experimentación durante el período de prácticas. No hay duda de que una mejor cualificación del profesorado universitario, así como de los tutores de secundaria, mejoraría mucho el aprovechamiento del Máster.

Descriptores: Didáctica de la lengua y la literatura, metodología innovadora, practicum, Trabajo Fin de Máster, cualificación docente, formación inicial y permanente del profesorado.

Summary:
The Didactics of Spanish Language and Literature in the Master's Degree in Secondary School Teaching. Review and renovation

The Didactics of Spanish Language and Literature (DLL) in the Master's Degree in Secondary School Teaching is poor due mainly to the lack of preparation of the university teachers in didactics. Often teachers repeat the contents of degree and themes overlap between subjects because of its diffuse boundaries and lack of coordination. The fundamental purpose of this paper is based on an organization of teaching subjects for language and literature contents, necessarily linked to a research specialization of teachers in teaching in Secondary School. Similarly, methodological changes to obtain better results with less effort are needed. A rethinking of the practicum as IP in DLL for students is necessary. The TFM should be didactic research works relating the knowledge acquired in class with experimentation during the practicum. No doubt that the qualification of university teachers and secondary school tutors greatly improve the master's productivity.

Key Words: Didactics of language and literature, innovative methodology, practicum, Master's Thesis, teaching qualification, initial and continuing teacher training.