

La didáctica de la lengua castellana en los grados universitarios españoles. Aproximación a través de sus planes docentes

Alberto Escalante Varona

Universidad de La Rioja 

José Soto Vázquez

Universidad de Extremadura 

Ramón Pérez Parejo

Universidad de Extremadura 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.96096>

Recibido: 20 de mayo de 2024 • Revisado: 2 de septiembre de 2024 • Aceptado: 24 de septiembre de 2024

Resumen: Se analiza la asignatura de Didáctica de la Lengua en los grados de maestros en Educación Primaria de las universidades españolas a partir de la información contenida en sus planes docentes. Se obtuvieron datos de 143 guías de asignaturas correspondientes a 39 universidades españolas. Se examinaron diversos aspectos como el campo de conocimiento de origen (Didácticas específicas, Ciencias Sociales y Jurídicas o Filología-Humanidades), su carácter obligatorio u optativo, el número de créditos asignados o la denominación como asignatura. Asimismo, se realiza el estudio de la situación de la asignatura Didáctica de la lengua en las universidades de comunidades autónomas bilingües con lenguas cooficiales (Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Euskadi, Galicia), donde se aplicó un test de Chi-cuadrado para comprobar la significación de los resultados obtenidos. De este análisis principalmente cuantitativo y descriptivo se extrae la conclusión general de que existe una gran heterogeneidad en la presentación de la asignatura. Todo ello puede deberse a la no muy lejana creación de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la universidad española, a mediados de los años ochenta del siglo pasado.

Palabras clave: didáctica de la lengua; universidad; grado de maestro; planes de estudio.

ENG The Didactics of the Spanish Language in Spanish university Degrees. Approach through their teaching plans

Abstract: The subject: Didactics of Language in the Degrees of Primary Education of Spanish universities is analyzed based on the information contained in their teaching plans. Data were obtained from 143 subject guides corresponding to 39 Spanish universities. Various aspects were examined such as the field of knowledge of origin (Specific Didactics, Social and Legal Sciences or Philology-Humanities), its mandatory or optional nature, the number of credits assigned or the name as a subject. Likewise, the study of the situation of the subject: Didactics of Language is carried out in the universities of bilingual autonomous communities with co-official languages (Balearic Islands, Catalonia, Valencian Community, Euskadi, Galicia), where a Chi-square test was applied to check the significance of the results obtained. From this mainly quantitative and descriptive analysis, the general conclusion drawn was that there is great heterogeneity in the presentation of the subject. All of this may be due to the relatively recent creation of the Departments of Didactics of Language and Literature in the Spanish university since the mid-eighties of the last century.

Keywords: spanish Language teaching; university; teacher treaning; study plans.

FR L'enseignement de la langue espagnole dans les diplômes universitaires espagnols. Approche à travers leurs projets d'enseignement

Resumé : Le sujet de l'enseignement des langues dans les diplômes d'enseignant de l'enseignement primaire des universités espagnoles est analysé sur la base des informations contenues dans leurs plans d'enseignement. Les données ont été obtenues à partir de 143 guides thématiques correspondant à 39 universités espagnoles. Divers aspects ont été examinés tels que le domaine de connaissances d'origine (Didactique spécifique, Sciences sociales et juridiques ou Philologie-Humanités), son caractère obligatoire ou facultatif, le nombre de crédits attribués ou encore le nom comme matière. De même, l'étude de sa situation est réalisée dans les universités des communautés autonomes bilingues avec langues co-officielles (Îles Baléares, Catalogne, Communauté valencienne, Euskadi, Galice), où un test du Chi-carré a été appliqué pour vérifier le niveau de signification des résultats obtenus. De cette analyse essentiellement quantitative et descriptive, a été tirée la conclusion générale d'une grande hétérogénéité dans la présentation des sujets. Tout cela peut être dû à la création relativement récente des départements de didactique des langues et des littératures dans les universités espagnoles, depuis le milieu des années quatre-vingt du siècle dernier.

Mots-clés : enseignement des langues ; l'université ; formation professorale ; plans d'études.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

Cómo citar: Escalante Varona, A., Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. (2025). La didáctica de la lengua castellana en los grados universitarios españoles. Aproximación a través de sus planes docentes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 155-165.

Declaración de contribución de autoría

Alberto Escalante Varona: conceptualización, metodología, validación, supervisión.

José Soto Vázquez: visualización, software, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).

Ramón Pérez Parejo: análisis de datos, validación.

Financiación

Este artículo forma parte de los trabajos del proyecto de I+D+i “El desarrollo de la competencia escrita y el razonamiento crítico en los grados de maestro” (DECERC-GM. PID2020-117813RA-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Asimismo, se enmarca en el proyecto de investigación doctoral *Estudio de los hábitos de lectura en la Universidad de La Rioja (España): análisis estadístico y propuesta de intervención en el área de Educación*, bajo la dirección del Dr. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).

1. Introducción

La gran heterogeneidad en el ámbito universitario europeo, así como los importantes retos de la UE de cara al siglo XXI, fruto de las rápidas y profundas transformaciones a todos los niveles, constituyeron las causas inmediatas de la necesaria creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso se inició en 1988 con la firma de la Carta Magna de la Universidad Europea, y entre 1998 y 1999 numerosos países europeos consignaron la declaración de Bolonia y con ello se dio comienzo al Espacio Europeo de Educación Superior (Equipo de Encuentros Multidisciplinares, 2001). De esta manera, el sistema universitario español se incardina en un modelo transnacional que busca homogeneizar los planes de estudios universitarios en Europa. Si por medio de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, se transformó el modelo universitario español para adaptarlo a las bases propias de un Estado social y democrático de Derecho, posteriormente este se legisló desde el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que deriva de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, con el fin de adaptar su diseño al proceso de modernización establecido en el Plan Bolonia. La reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario parte ya de un EEES plenamente asentado, sobre el que se considera necesario realizar una serie de renovaciones en gestión administrativa y diseño de planes de enseñanza.

El proceso de Bolonia ha afectado especialmente a aquellas diplomaturas que con el nuevo sistema lectivo por créditos ECTS se reconfiguraron a grados. Un caso significativo de este cambio se encuentra en los estudios de Magisterio, estructurados como grados en Educación según el nuevo sistema.

Paralelamente a la conformación de las facultades de Educación, las Didácticas Específicas han ido ganando peso progresivamente en el entramado universitario a través de su concreción en áreas y departamentos. De este modo, y en el caso que nos ocupa de Didáctica de la Lengua y la Literatura, al mismo tiempo que se ha ido conformando como disciplina de estudio en los últimos 40 años (a raíz de su reconocimiento como tal en la Ley de 1983) se ha erigido como puente entre la Filología y la Didáctica General. Así, la reestructuración general de los planes de Magisterio para amoldarlos al EEES (Lebrero, 2007) ha supuesto la inclusión de la Didáctica de la Lengua Castellana como una disciplina didáctica al

servicio de la educación de la infancia, en un modelo competencial con nuevos enfoques metodológicos (Cerrillo, 2007). Desde los años noventa, momento crucial en el que las Didácticas Específicas se consolidan como campo del conocimiento, se han publicado diversos estudios en los que se reflexiona sobre los principios teóricos y prácticos que han de articularlas (Barrio-Valencia et al., 1998; Battaner, 2002; Montero y Vez, 1993, 1994; Perales y Rivarossa, 1998; Perales et al., 2001; Rico y Madrid, 2000). El debate ha continuado en décadas recientes (Guillén, 2012), al mismo tiempo que se definía la Didáctica de la Lengua y la Literatura como objeto de investigación (Níkleva y Cortina, 2011; Camps, 2012).

Todo ello se ha visto respaldado por un amplio número de monografías aparecidas a lo largo del siglo XXI (García-Rodríguez, 2011). Así, en este tiempo se han publicado distintos manuales docentes universitarios con la intención de abordar este espacio didáctico en el ámbito de la formación del profesorado, a medida que iba configurándose como área del conocimiento y materia de investigación y docencia. Cassany et al. (1994), Mendoza et al. (1996) y Montero et al. (2000) firman algunos de los manuales fundamentales para el desarrollo posterior de la disciplina, aún en la estela de los enfoques estructuralistas y gramaticales. Unos años más tarde, el propio Mendoza (Coord., 2003), Martín-Vegas (2009), López y Encabo (2013), Guerrero y Caro (2015), Palou y Fons (Coords., 2016), Soto-Vázquez et al. (2017), Fernández (2019) y Molina (Coord., 2020) han publicado, bien de manera individual o en coordinación entre especialistas, diversos manuales sobre Didáctica de Lengua y Literatura adaptados ya al modelo competencial, el papel de las TIC y los enfoques comunicativos.

Así pues, definido ya el objeto de la Didáctica de la Lengua como área de conocimiento, disciplina de estudio y materia educativa, es necesario también articular procedimientos para la evaluación periódica de sus objetivos y logros, con el fin de identificar carencias en el diseño de sus planes de estudio o proponer mejoras en su configuración. En este sentido, las guías o planes docentes se presentan como un instrumento fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el EEEES, ya que en ellas se concreta la planificación académica en todas sus dimensiones –contenidos impartidos, competencias desarrolladas y procedimientos de evaluación– de forma que sirven al profesorado para establecer sus líneas de actuación y al alumnado para gestionar y orientar su aprendizaje. La adaptación a Bolonia llevó a una completa revisión procedimental de la programación docente, concretada en sus respectivas guías (Marzo et al., 2011; Menéndez et al., 2017; Muñoz y Martínez, 2014): así se abordó desde todas las áreas de Didácticas Específicas, incluyendo la que nos ocupa (Martínez y Morón, 2008; Yagüe, 2014). Igualmente, la viabilidad de las programaciones didácticas en asignaturas universitarias de Didáctica de la Lengua y la Literatura ha sido objeto de debate ya desde los años noventa, al mismo tiempo que se conformaba como área del conocimiento autónoma: así, Cerrillo (1990), García (1993), Tejerina (1997) y Silva-Díaz (2000), entre otros, analizaron directamente los planes de estudio de Literatura Infantil propuestos en universidades españolas para proponer cambios en su estructuración, en un momento crucial para la creación de la disciplina. Posteriormente, Palomares (2015), Moral y Senís (2016) y Larragueta y Ceballos-Viro (2020) ahondan en la cuestión y detectan importantes carencias y falta de homogeneidad entre las diferentes universidades españolas en la selección de un corpus de lecturas formativas básicas y el diseño de los temarios.

Si bien el campo de la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) y Didáctica de la Literatura ha recibido atención por parte de la investigación educativa, no ha ocurrido lo mismo con las asignaturas de didáctica de la lengua (materna) y las habilidades comunicativas. Recientemente, Velasco et al. (2022) han realizado una completa revisión de 118 guías de asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en 67 universidades españolas, con el fin de analizar las estrategias de posicionamiento del profesorado en cuanto a las estructuras retóricas y propósitos y funciones comunicativas que aplican en su redacción. No se trata, sin embargo, de un estudio de organización docente, aspecto que pretendemos cubrir en el presente trabajo. Seguimos así el ejemplo de estudios similares realizados por Palomares (2015), Senent y Alventosa (2019) y Larragueta y Ceballos-Viro (2020), así como el modelo de análisis comparado de guías docentes aplicado por Sánchez-García (2013) basado en una técnica cuantitativa de análisis sistemático de contenido archivado en categorías, diseñada por Wimmer y Dominick (1996).

2. Metodología

Como paso previo para establecer los fundamentos metodológicos de nuestra investigación, se analizaron las guías docentes de asignaturas del curso 2022-2023 relativas a la enseñanza de lenguas y habilidades comunicativas en grados de Educación Primaria en 39 universidades públicas españolas que ofertan estos estudios. Los ítems escogidos para el análisis de cada asignatura fueron su denominación, el número de créditos, el departamento asignado a la docencia y la configuración de su temario.

Se observa que la enseñanza de lenguas en las carreras de Educación en España se estructura en cinco grandes bloques temáticos: 1) didáctica de la lengua castellana como lengua materna, 2) habilidades comunicativas y fundamentos de lengua castellana para maestros, 3) didáctica de las segundas lenguas y lenguas extranjeras, 4) tratamiento y prevención de las dificultades del aprendizaje y evolución cognitiva y motora de la adquisición de la competencia lingüística y 5) educación literaria (en lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas extranjeras), bibliotecas, fomento de la lectura y animación literaria.

Sobre esta base, el objetivo del presente estudio es el análisis de la didáctica de la lengua castellana como lengua materna en los planes docentes de Educación Superior en España. Por ello, se analizan fundamentalmente los dos primeros bloques temáticos propuestos, tanto en asignaturas obligatorias como optativas. Del tercero limitamos la aproximación a las asignaturas relativas a la enseñanza de lengua castellana en

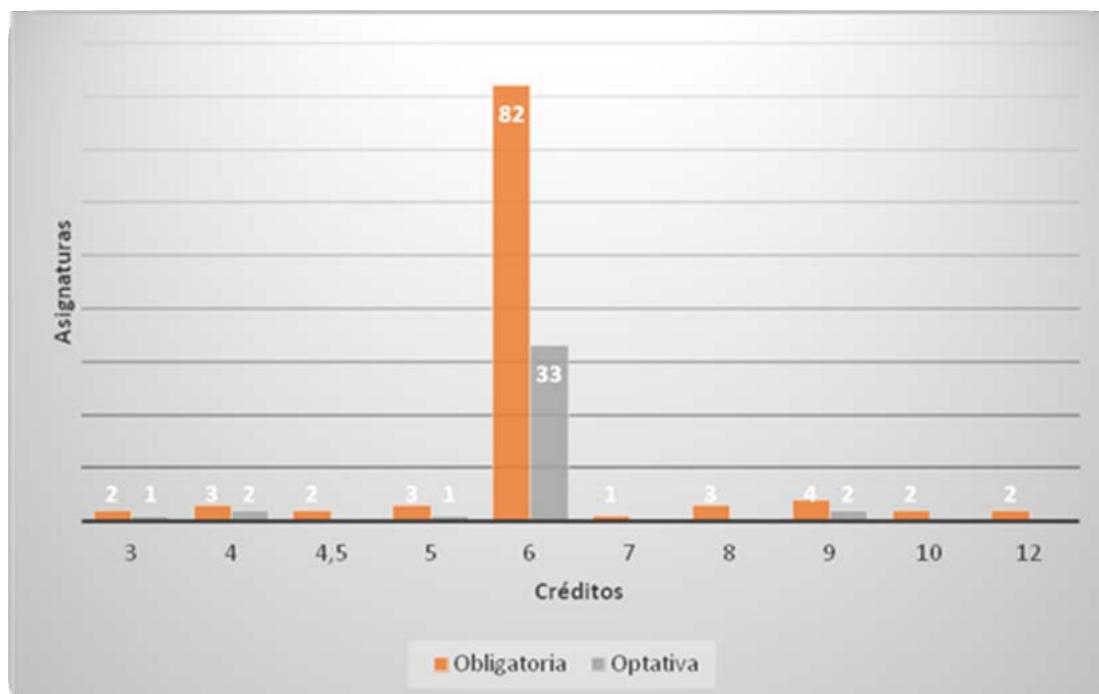
contextos multilingües¹, sobre todo en el ámbito de las comunidades autónomas con lenguas cooficiales². Excluimos de nuestro análisis las asignaturas relativas a la enseñanza de otras lenguas distintas a la castellana y a la identificación y tratamiento de trastornos o dificultades del lenguaje, puesto que corresponden a disciplinas no estrictamente filológicas como la Pedagogía o la Logopedia³; de las asignaturas relativas a los procesos evolutivos en la adquisición del lenguaje, solo se incluyen aquellas centradas en los aspectos comunicativos y metalingüísticos⁴. Este estudio viene a complementar el ya realizado por Soto-Vázquez et al. (2022) sobre los planes docentes de Didáctica de la LJJ. Por tanto, no se incluyen en las fuentes consultadas las asignaturas del quinto bloque, correspondiente a educación literaria y fomento de la lectura. No obstante, aquellos casos en los que Lengua y Literatura comparten una misma asignatura sí se deben tener en cuenta en su totalidad para el análisis⁵.

Se aplican otros criterios adicionales en la selección. En el caso de asignaturas multidisciplinares en cuanto a la adscripción departamental de su profesorado, se asignan al departamento al que pertenezca el profesor coordinador⁶. Si bien todos los planes de estudio analizados corresponden a enseñanzas presenciales, en unos pocos casos estas incluyen en su oferta formativa asignaturas optativas que se imparten en línea. Estas son también incluidas en el presente estudio⁷. Esto arroja una muestra de 143 asignaturas, de las cuales 104 son obligatorias (73%) y 39 optativas (27%).

3. Resultados

Por lo general, la denominación de las asignaturas no se repite en las universidades públicas. Un total de 97 asignaturas incluyen el nombre “lengua”, mientras que 27 el de “literatura”: de esto se infiere que la enseñanza conjunta de ambas disciplinas no es común en los planes docentes analizados. “Didáctica” y “enseñanza” son términos poco comunes, que solo identifican 16 y 20 asignaturas respectivamente.

Figura 1. Distribución de asignaturas por carácter y créditos



Fuente: Elaboración propia

¹ En este sentido, incluimos la asignatura “La enseñanza del español como segunda lengua (L2) en el contexto escolar de Educación Primaria” de la Universidad de Cantabria, puesto que, aunque centra la lengua española como objeto de estudio para extranjeros, la limita al ámbito de aprendizaje formal de la Educación Primaria en el sistema escolar español.

² Por ejemplo, incluimos la asignatura “Lenguajes y contextos II” de la UAB, centrada en la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana, pero no “Lenguajes y contextos I”, relativa a la lengua catalana.

³ Incluimos de este grupo la asignatura “Educación lingüística de alumnos de Educación Primaria con necesidades educativas especiales” de la Universidad de Granada, a cargo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

⁴ Por ejemplo, la asignatura “Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje” de la Universidad de Almería, en cuyo programa se estudia la adquisición y desarrollo de los diferentes componentes del lenguaje (fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático); “Adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito” de la Universidad Autónoma de Madrid, centrada en el estudio de la capacidad metalingüística y la lectoescritura; y “Neurología y desarrollo del pensamiento y del lenguaje en EP”, de la Universidad de León; “Claves educativas en audición y lenguaje”, y “Biología y lenguaje”, de la Universidad Pública de Navarra, que comprenden explícitamente contenidos del área de filología y de comunicación.

⁵ Por ejemplo, en el caso de “Didáctica de la Lengua castellana y su Literatura” de la Universidad de La Rioja, asignatura anual de 9 créditos.

⁶ Así hemos procedido, por ejemplo, en el caso de las asignaturas de la Universidad Autónoma de Barcelona.

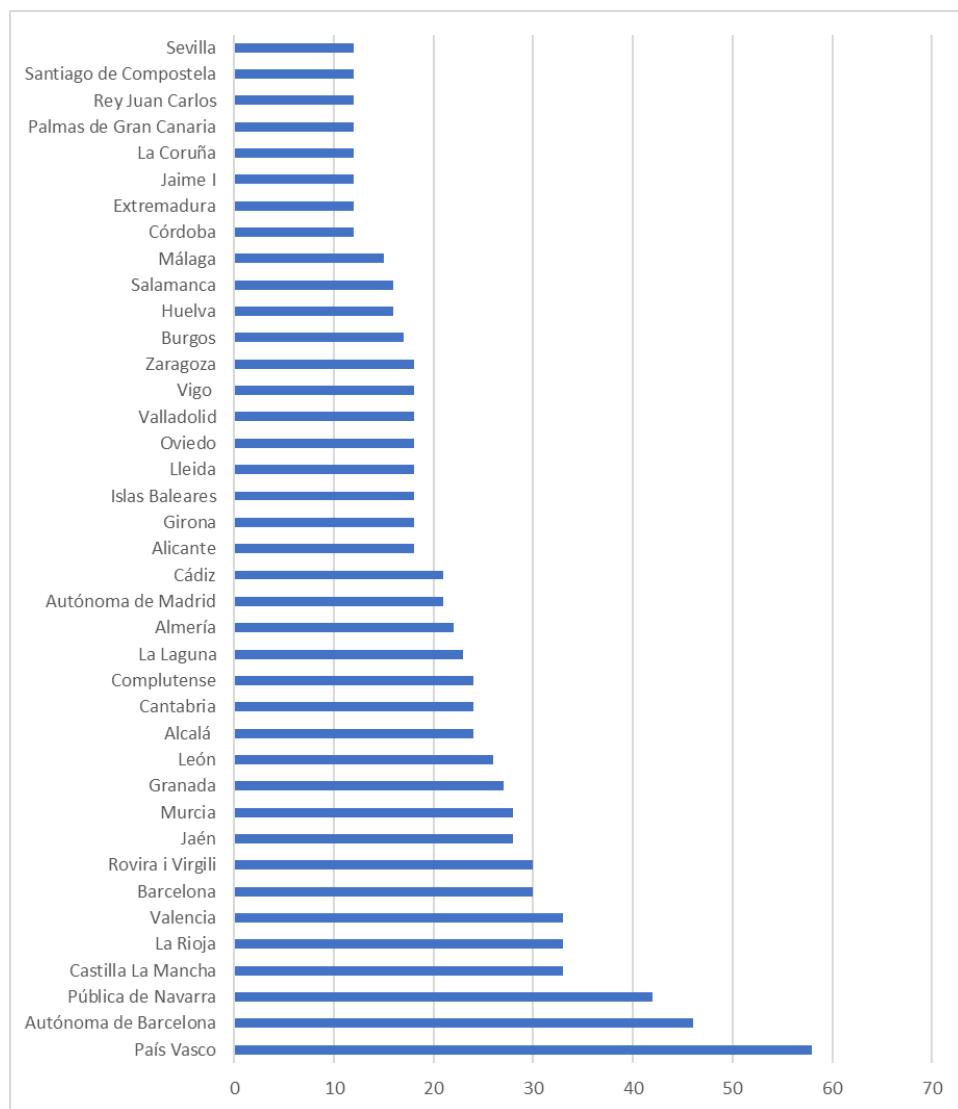
⁷ “Elaboración de textos académicos y profesionales”, de la Universidad Pública de Navarra, y “Taller de escritura” en la Universidad de Salamanca.

En cuanto al número de créditos, se observa que mayoritariamente se aplica el modelo establecido en el Plan Bolonia, con pocas excepciones: solo 14 asignaturas están por debajo de 6 créditos, mientras que 14 los superan. No existen divergencias significativas en cuanto a la distribución de estas asignaturas en los planes docentes de cada año de grado según su número de créditos, más allá de que aproximadamente un 20% de las asignaturas de 3.º son de menos de 6 créditos, lo que se vincula a su carácter optativo. La distribución por cursos sigue también los cauces organizativos propios de Bolonia: aproximadamente un 66% de las asignaturas obligatorias (un total de 69) se concentran en los dos primeros cursos de los grados, mientras que la práctica totalidad de las optativas (salvo 4 asignaturas) se imparten en los cursos tercero y cuarto.

En su adscripción a departamentos, se observa su dependencia con respecto a los departamentos de Filología: 54 asignaturas están vinculadas a departamentos de esta rama del conocimiento, ya sea de manera exenta (lo que abarca diversas lenguas: español, catalán, lenguas románicas, inglés, alemán, lenguas clásicas) o combinada con otras áreas como Comunicación, Documentación, Didáctica, Lingüística o Teoría de la Literatura. A los departamentos de Didáctica (ya sea específica de Lengua y Literatura o de otras Didácticas Específicas y áreas del conocimiento en Humanidades y Sociales) les corresponden 80 asignaturas.

En suma, los datos caracterizan la formación universitaria en Lengua Castellana y habilidades comunicativas como de condición generalmente obligatoria, distribuida uniformemente a lo largo de los cuatro años de formación de grado y adaptada a la estructura prototípica de 6 créditos. Su caracterización lectiva está condicionada en gran medida en el sistema universitario público español por su vinculación al área de Humanidades, concretamente Filologías, lo que prueba que el afianzamiento de las Didácticas Específicas como campos del conocimiento con estructura organizativa universitaria aún está en proceso.

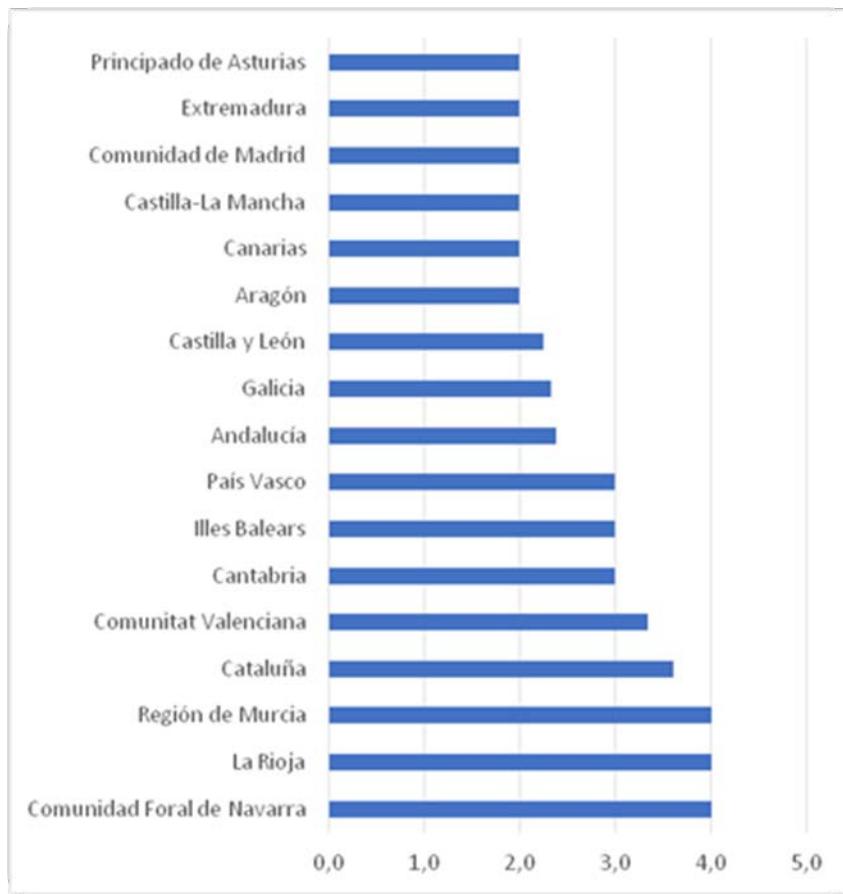
Figura 2. Oferta formativa por número de créditos de Lengua Castellana por universidades



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se analizan los datos por universidades. Todos los centros analizados cuentan con un mínimo de 12 créditos formativos en asignaturas de Lengua Castellana y habilidades comunicativas. De esos 39 centros, 17 cuentan con más de 22 créditos lectivos (cantidad promedio), siendo las universidades Pública de Navarra, Autónoma de Barcelona y del País Vasco las que superan ampliamente los 36 créditos.

Figura 3. Distribución por promedio de asignaturas en comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia

Resulta significativo analizar la oferta formativa por comunidades autónomas. Sobre un promedio de 4 asignaturas de Lengua Castellana y habilidades comunicativas por universidad a nivel nacional, los centros educativos de Navarra, La Rioja y Murcia son los que alcanzan esa cifra. A continuación, por encima de 3, encontramos las comunidades bilingües. Si lo contrastamos con el número de universidades por cada comunidad autónoma, observamos divergencias notables: regiones como Andalucía y Madrid, que cuentan con una cifra de centros educativos públicos universitarios superior a la media nacional, no presentan, sin embargo, una equivalencia con el número de créditos en asignaturas de Lengua Castellana, estando por debajo del promedio nacional.

Tabla 1. Media de asignaturas y créditos en total de asignaturas

Bilingüe (total asignaturas)	Media de asignaturas por universidad	Media de créditos totales por universidad
VERDADERO	4,3	26,1
FALSO	3,3	20,5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Media de asignaturas y créditos solo en obligatorias

Bilingüe (solo obligatorias)	Media de asignaturas por universidad	Media de créditos totales por universidad
VERDADERO	3,2	19,9
FALSO	2,4	14,7

Fuente: Elaboración propia

La situación es significativamente distinta en las universidades de comunidades autónomas bilingües con lenguas cooficiales (Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Euskadi, Galicia) que, como se percibe, cuentan con una oferta formativa mayor en cuanto a número de créditos totales. Se parte de los datos de las universidades del País Vasco, Autónoma de Barcelona, Pública de Navarra, Valencia, Barcelona,

Rovira i Virgili, Alicante, Girona, Islas Baleares, Lleida, Vigo, Jaime I, La Coruña y Santiago de Compostela. Observamos así que superan el promedio de asignaturas y créditos totales de las universidades no bilingües, tanto en asignaturas obligatorias como en el conjunto de obligatorias más optativas. Para caracterizar estadísticamente esta situación, se aplica un test Fisher y una prueba Chi-cuadrado a los datos extraídos de las 39 universidades públicas españolas analizadas.

Tabla 3. Número de universidades con asignaturas y créditos obligatorios por encima y por debajo de la media nacional en comunidades bilingües o no bilingües

Bilingüe	Asignaturas obligatorias		Créditos obligatorios	
	Más de la media	Menos de la media	Más de la media	Menos de la media
VERDADERO	11	3	10	4
FALSO	6	19	20	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Número de universidades con asignaturas y créditos totales por encima y por debajo de la media nacional en comunidades bilingües o no bilingües

Bilingüe	Total asignaturas (obligatorias + optativas)		Total créditos (obligatorios + optativos)	
	Más de la media	Menos de la media	Más de la media	Menos de la media
VERDADERO	6	8	7	7
FALSO	10	15	10	15

Fuente: Elaboración propia

Planteamos, a raíz de la observación y análisis de los datos recabados, la hipótesis de que las universidades en comunidades bilingües cuentan con un número de asignaturas obligatorias, así como de créditos de asignaturas obligatorias, por encima de la media nacional.

Los resultados de ambas pruebas lo confirman. De las 14 universidades bilingües analizadas, 11 cuentan con planes de estudios con una oferta formativa obligatoria en lengua castellana superior a la media universitaria española en número de asignaturas (10 en cuanto a créditos). Resulta así significativo que el resto de universidades, en comunidades no bilingües, cuenten con una oferta formativa notablemente menor en esta área, tanto en número de asignaturas (19 centros por debajo de la media) como en créditos (20 centros por debajo de la media).

Es significativa esta caracterización en contraste con la que ofrecen los resultados de ambos test sobre el total de asignaturas y créditos, incluyendo las materias optativas: en ambos casos, hay más universidades bilingües estadísticamente por debajo de la media en cuanto a asignaturas (8 de 14 centros) y, en créditos, la mitad está por debajo (7 de 14 centros).

Tabla 3. Número de universidades con asignaturas obligatorias por encima de la media y por debajo de la media en comunidades bilingües o no bilingües

bilingüe	menos de la media	más de la media
VERDADERO	3	11
FALSO	19	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Número de universidades con créditos obligatorios por encima de la media y por debajo de la media en comunidades bilingües o no bilingües

bilingüe	menos de la media	más de la media
VERDADERO	4	10
FALSO	20	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Número de universidades por encima de la media y por debajo de la media en comunidades bilingües o no bilingües sobre el total de asignaturas

bilingüe	menos de la media	más de la media
VERDADERO	8	6
FALSO	15	10

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Número de universidades por encima de la media y por debajo de la media en comunidades bilingües o no bilingües sobre el total de créditos

bilingüe	menos de la media	más de la media
VERDADERO	7	7
FALSO	15	10

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

La revisión y análisis realizados arrojan dos conclusiones principales. En primer lugar, el peso formativo de las asignaturas de Lengua Castellana y habilidades comunicativas en la formación universitaria para maestros de Primaria. En segundo lugar, la importancia concedida en las comunidades bilingües a esta misma formación, con valores estadísticamente superiores a la media nacional.

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para la profesión de Maestro en Educación Primaria. Entre ellos, se indica explícitamente que los estudiantes deben adquirir como competencias, entre otras, “1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria” y “3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües”. Las Didácticas Específicas, según la ordenación por módulos dispuesta, cuentan con al menos 100 créditos, distribuidos entre Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual y Educación Física. Con motivo de la reciente aprobación de la LOSU, se ha iniciado un nuevo procedimiento de revisión y renovación de los planes de estudio universitarios: en ese sentido, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad fundamenta sus objetivos de reforma en la consolidación alcanzada de los principios del EEES y en la necesidad social de que la formación universitaria dé respuesta a las necesidades de un mercado laboral en reestructuración, una sociedad globalizada y una serie de importantes transformaciones económicas y socioculturales que han acaecido en los últimos años, alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta ordenación ratifica el papel de la Didáctica de la Lengua como área del conocimiento autónoma e indispensable en la formación de maestros. Así, como resultado, la presencia de asignaturas de lengua castellana en los planes lectivos universitarios en Educación sigue, a grandes rasgos, los modelos prototípicos establecidos por el Plan Bolonia, a la vez que caracteriza la situación general de los departamentos y áreas de Didácticas Específicas en el sistema universitario español: asignaturas de 6 créditos, distribuidas uniformemente a lo largo de los cuatro años, concentradas en los dos primeros años como obligatorias y en los dos últimos como optativas y ligadas en buena medida a departamentos de Didáctica pero aún muy dependientes de los de Filologías. Este modelo responde así a la propia configuración de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria), como base de un área homónima y materia obligatoria en todos los cursos, que cuenta con la mayor carga lectiva de toda la etapa (840 horas repartidas equitativamente entre los tres ciclos), así como área del conocimiento que conforma una de las competencias clave para el aprendizaje.

No obstante, se aprecia una notable divergencia en los planes de estudio al respecto entre las zonas bilingües y no bilingües, así como en ciertas comunidades que, pese a no ser bilingües, presentan una situación lingüística particular. Así, es destacable que Navarra, La Rioja y Murcia son las que alcanzan el promedio nacional de asignaturas, pese a que solo una de ellas cuenta con lengua cooficial. Sobre esto, planteamos la hipótesis de que las universidades riojana y murciana responden con sus planes de estudio a su posición limítrofe con comunidades bilingües y a sus elevadas cifras de población inmigrante, respectivamente. Ambas situaciones requieren de una formación para maestros especializada en destrezas para manejar entornos educativos multilingües, lo que podría motivar esta organización docente. Otras hipótesis que expliquen esta situación pueden ser: la Universidad de La Rioja como institución que cuenta con un elevado porcentaje de alumnado matriculado proveniente de Euskadi (un 12% en grado) y Navarra (15% en grado); la ausencia de un grado de Filología Hispánica en la Universidad Pública de Navarra, lo que llevaría a que su campus se nutra especialmente de titulados en la Universidad de Navarra, que oferta esta formación; y la propia configuración histórica de las áreas y departamentos de Didácticas Específicas con profesorado de campos del conocimiento afines (Filologías en este caso) en universidades de reciente creación, como son la UPNA (1987) y la UR (1992).

En cuanto a las comunidades bilingües (con euskera, catalán, valenciano y gallego como lenguas cooficiales), los análisis estadísticos realizados prueban que su oferta formativa se ajusta *a priori* a los principios de la cooficialidad lingüística refrendados por la Constitución y los respectivos estatutos autonómicos y legislaciones educativas en esta materia. Contribuyen igualmente a las necesidades del profesorado que ejerce en estas regiones, en cualquiera de sus niveles de enseñanza, de responder a las necesidades comunicativas del alumnado en cualquiera de los idiomas oficiales que debe aprender a emplear y en los que debe ser competente. No obstante, se aprecian ciertos desajustes en la carga lectiva por comunidades, que no resulta equitativa. Así, entre las 17 universidades que superan el promedio de 22 créditos en asignaturas de Lengua Castellana y comunicación encontramos 6 de los 14 centros bilingües: la Universidad del País Vasco y la Universidad Pública de Navarra (únicos centros públicos de educación superior en sus comunidades), tres de las cinco universidades catalanas (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona y

Universidad Rovira i Virgili) y una de las valencianas (Universidad de Valencia); las universidades gallegas, por el contrario, se encuentran entre los centros por debajo del promedio, tanto en número de créditos como de asignaturas. Esto puede interpretarse desde la óptica de las políticas lingüísticas aplicadas en estas regiones, con el fin de evaluar su impacto y efectividad en el ámbito educativo.

Por último, cabe comentar cómo la reciente publicación en 2023 del Proyecto de Orden para la reforma de los planes de estudio de los grados universitarios de Maestra/o en Educación Infantil y Educación Primaria ha reavivado el debate de la pertinencia de las Didácticas Específicas y el crucial papel que desempeñan en la formación académica universitaria para la profesión de maestro. La oposición a este Proyecto se ha materializado en un total de 1364 alegaciones, encabezadas por buena parte de las sociedades de investigadores y docentes en Didácticas Específicas y otras entidades educativas (Asociaciones de Didácticas, 2023) así como facultades universitarias españolas (Facultad de Educación de Palencia, 2023; Facultat de Magisteri de la Universitat de València, 2023).

Tal y como han alegado dichas sociedades, la formación superior de maestros debe alinearse con los principios de la LOMLOE en cuanto al papel que las materias instrumentales deben adoptar en la educación Infantil y Primaria, como medio indispensable para la alfabetización básica y forma de acceso a todo tipo de información para la generación de conocimiento. Igualmente, la LOMLOE apuesta por un modelo de competencias específicas por cada una de las materias, lo que impele a que la formación del profesorado sea suficiente como para afrontar su trabajo en el aula. Así, la competencia lingüística constituye una de las ocho competencias clave que se articulan en todas las materias de cada nivel educativo, pero que se trabaja específicamente desde la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Su peso en Educación Primaria supone un total de 840 horas lectivas en sus seis cursos. Por tanto, todo proceso de revisión de los planes formativos universitarios debe tener en cuenta que los perfiles de salida y especialización de los futuros maestros deben estar orientados a las responsabilidades docentes que asumirán: en todo caso, educar en todas las competencias, lo que exige un adecuado y completo aprendizaje tanto en contenidos (que no pueden limitarse de manera alguna a los básicos adquiridos en Secundaria y Bachillerato) y en metodologías didácticas apropiadas para su enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, el planteamiento de órdenes para la verificación de títulos debe ser lo suficientemente flexible como para respetar la autonomía de las universidades, aspecto reconocido por la legislación vigente (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad⁹) y que permite adaptar los planes formativos al contexto sociocultural y la realidad educativa inmediata de su alumnado. La diversidad lingüística del Estado español, así como de la propia comunicación lingüística en todas sus manifestaciones orales y escritas, impele a que la educación universitaria para maestros en este sentido sea variada y abierta, y no se constrña a una estructura rígida de módulos prefijados.

5. Bibliografía

- Asociaciones de Didácticas (2023). Asociaciones de Didácticas rechazan la reforma del Gobierno en los grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2023/03/Comunicado-conjunto-APICE-AUPDCS-SEA-SEDLL-SEIEM-Grado-Maestro-03-03-23.pdf>
- Barrio-Valencia, José Lino; Guillén-Díaz, Carmen; Puertas, Maira; Alario-Trigueros, Ana Isabel; Castro-Prieto, Carlos; Calleja, Inmaculada; Garrán-Antolínez, María Luz; y Castro, Paloma (1998). El desarrollo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: consideraciones sobre su consolidación. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 161-178. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110161A>
- Battaner, Paz (2002). Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y la consolidación del Área de Conocimiento. *Revista de Educación*, 328, 59-80. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re328/re328-04.html>
- Camps, Anna (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Cassany, Daniel; Luna, Marta; y Sanz, Glòria (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cerrillo, Pedro (1990). Literatura infantil y universidad. En Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino (Coords.), *Literatura infantil* (pp. 11-19). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Equipo de encuentros Multidisciplinares (2001). *Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad*. Universidad Autónoma de Madrid, Fundación General. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681519>
- Facultad de Educación de Palencia (2023). Convocatoria de Junta de Facultad Extraordinaria. https://educacionpalencia.es/wp-content/uploads/2023/03/ConvocatoriaJuntaFacultad_Extraordinaria_17Marzo_F.pdf
- Facultat de Magisteri de la Universitat de València (2023). La Junta de Facultat de Magisteri de la Universitat de València rechaza el Proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria e Infantil. <https://www.uv.es/magisdire/Alegacionesalproyecto>

- Fernández, Patricia (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Paraninfo.
- García, Jaime (1993). El papel de la literatura en la formación del profesorado. En Lourdes Montero y José Manuel Vez (Coords.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 201-212). Tórculo Ed.
- García-Rodríguez, Araceli (2011). *Análisis estructural del subsector de la edición infantil y juvenil en Castilla y León: 1983-2000*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guerrero, Pedro; y Caro, María Teresa (2015). *Didáctica de la lengua y educación literaria*. Pirámide.
- Guillén, Carmen (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17, 172-173. <https://doi.org/10.14483/22486798.4238>
- Larragueta, Marta; y Ceballos-Viro, Ignacio (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.317
- Lebrero, María Paz (2007). Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 343, 185-186. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68962/00820083000020.pdf?sequence=1>
- López, Armando; y Encabo, Eduardo (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- Martín-Vegas, Rosa Ana (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Martínez, Consuelo; y Morón, Eva (2008). Una propuesta de guía docente para la asignatura de Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica. En *VI Jornades d'Investigació en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.
- Marzo, Núria; Valderrama, Elena; Márquez, María Dolores y Sabaté, Sarai (2011). La sistematización de la evaluación como proceso de aseguramiento de la calidad. Aplicativo guías docentes. En *Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación* (pp. 323-336). EVALtrends.
- Mendoza, Antonio; López, Armando; y Martos, Eloy (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- Mendoza, Antonio (Coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson, Prentice Hall.
- Menéndez, José Luis; Gregori, Eva; y Arbesú, Isabel (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1-24. <https://revistes.ub.edu/index.php/observar/article/view/45620>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>
- Molina, María Mercedes (2020). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Montero, Luis; y Vez, José Manuel (Eds.). (1993, 1994). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (volúmenes 1 y 2). Tórculo ed.
- Montero, Luis; Zurita, Manuel; y Íñiguez, María Francisca (2000). *Didáctica de lengua y literatura para profesores de Educación Secundaria*. MAD.
- Moral, Cristina; y Senís, Juan (2016). Itinerarios lectores en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria. En *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 728-735). Universidad de Alicante.
- Muñoz, María del Carmen; y Martínez, Almudena (2014). Las guías docentes: aplicación en la Universidad Pablo de Olavide. *Revista Torreón Universitario*, 6. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/82>
- Níkleva, Dimitrinka; y Cortina, Beatriz (2011). *Tendencias en la investigación actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. En María del Pilar Núñez-Delgado y José Rienda-Polo (Eds.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2415-2428). SEDLL.
- Palomares, Mari Cruz (2015). Literatura Infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66. <http://hdl.handle.net/10481/60517>
- Palou, Juli ; y Fons, Montserrat (Coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria*. Síntesis.
- Perales, Francisco Javier (Coord.) (2001). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares sen el siglo XXI* (volúmenes 1 y 2). Grupo Editorial Universitario.
- Perales, Francisco Javier; y Rivarossa, Alcira (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión. Una propuesta innovadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 141-159.
- Rico, Luis; y Madrid, Daniel (Eds.). (2000). *Fundamentos Didácticos de las Áreas Curriculares*. Síntesis.
- Sánchez-García, Pilar (2013). Propuesta metodológica para el análisis comparado de los planes de estudio en la Licenciatura y el Grado de Periodismo en la universidad española. En Vicente Mariño, Tecla González-Hortigüela y Marta Pacheco-Rueda (Eds.), *Investigar la comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas* (vol. 2, pp. 365-382). Facultad de Ciencia Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.

- Senent, Joan María; y Alventosa, Ester (2019). Análisis de los planes de estudios de formación de maestros de infantil y primaria en las universidades españolas respecto a los ámbitos de convivencia, mediación y resolución de conflictos. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 67-96. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.05>
- Silva-Díaz, María Cecilia (2000). La formación de los maestros en Literatura Infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista Electrónica de Literatura Infantil*. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_664.pdf
- Soto-Vázquez, José; Cremades, Raúl; y García, Angélica (2017). *Didáctica de la Literatura Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/194067>
- Soto-Vázquez, José; Pérez-Parejo, Ramón; Jaraíz-Cabanillas, Francisco Javier; y Ruiz-Labrador, Enrique Eugenio (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los planes docentes universitarios españoles. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917
- Tejerina, Isabel (1997). Literatura Infantil y formación de un nuevo maestro. En Juan José Monge y María del Rosario Portillo (Coords.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI* (pp. 275-293). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Velasco, Erlantz; Díaz-Iso, Ariane; y Larruzea-Urkixo, Nerea (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 47-59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>
- Wimmer, Roger; y Dominick, Joseph (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*. Bosch
- Yagüe, María Isabel (2014). Nuevas vías en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Hacia un aprendizaje cooperativo, interactivo e integrador en las materias literarias del Grado en Educación Primaria. En *FECIES 2013 X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 833-838). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.