

# La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte II.

Consol Aguilar Ródenas | Universitat Jaume I

*El debate sobre el estado de la cuestión actual en DLL debe tener en cuenta la realidad del área de conocimiento, su vinculación con la formación inicial de maestros y maestras, y su propio concepto de didáctica específica que, necesariamente, debe proyectarse en la investigación y en las prácticas que se generan. Nuestra finalidad es aportar información sobre dichos aspectos y vincularlos a la situación del profesorado de DLL en la universidad pública española en el curso 2014-2015, con la intención de visibilizar algunos aspectos problemáticos para, desde su conocimiento y debate, poder ofrecer desde la DLL alternativas viables para su resolución y transformación.*

**Palabras clave:** *didáctica de la lengua y la literatura, formación inicial del profesorado, investigación, género, profesorado de DLL.*

---

## **The DLL at the public University: an approach to the state of the question in the initial training of teachers. Part II.**

*The debate on the current state of the DLL issue should take into account the reality of the area of knowledge, their linkage with the initial training of teachers, and their own concept of specific teaching that necessarily must be designed in research and practices that are generated. Our purpose is to provide information on these issues and link them to the situation of teachers DLL in the Spanish public university in the 2014-2015 year, intending to make visible some problematic aspects, from his knowledge and debate, to offer from the DLL viable alternatives for resolution and transformation.*

**Keywords:** *teaching language and literature, initial teacher training teachers, investigation, gender, teacher DLL.*

---



El propósito de este trabajo es recoger algunos de los puntos que no deben obviarse en el análisis actual del estado de la cuestión del área de conocimiento de DLL en la universidad pública. Una de las carencias que han surgido en el debate ha sido la inexistencia de datos reales sobre el profesorado de DLL, por eso se aportan datos concretos del curso 2014-2015 del profesorado protagonista.<sup>1</sup>

Este estudio se centra, exclusivamente, en el profesorado adscrito al área de conocimiento de DLL de la universidad pública española, con la finalidad de aproximarnos al conocimiento del estado real del área. Se aportan algunas conclusiones que pueden abrir nuevas vías de investigación para transformar la problemática del área de DLL.

Los aspectos que se abordan son los siguientes: 1) la conceptualización de la DLL como un área de conocimiento que se nutre de la interdisciplinariedad, pero que no está subordinada a ninguna disciplina, 2) el problema de la formación en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en la formación inicial de los futuros maestros y maestras y en la formación del profesorado de DLL, 3) la investigación en DLL, 4) el profesorado del área de conocimiento de DLL en la universidad pública y, 5) el género en el área de DLL. En una primera parte nos centramos en los tres primeros puntos y, en esta segunda parte del artículo, abordaremos la

formación del profesorado y el género en el área de conocimiento de DLL.

## 5. La Formación Del Profesorado

### 5.1. El profesorado en cifras

El profesorado del área de conocimiento de DLL en la universidad pública española en el curso 2014-2015 lo forman 745 profesores-as (278 profesores, el 37,31% y 467 profesoras, el 61,93%) adscritos a esta área agrupados en:

- a) *Profesorado funcionario*, integrado por 206 personas (27,6% del área), 92 profesores (44,6%) y 114 profesoras (55,3%), distribuidos en: 12 Catedráticos-as de Universidad (CU), 11 profesores (91,6%) y 1 profesora (8,3%); 12 Catedráticos-as de Escuela Universitaria (CEU), 8 profesores (66,6%) y 4 profesoras (33,3%); 98 Titulares de Universidad (TU), 52 profesores (53%) y 46 mujeres (46,9%); 84 Titulares de Escuela Universitaria (TEU), 21 profesores (25%) y 63 profesoras (75%).
- b) *Profesorado Asociado*, integrado por 330 profesores-as (44,29% del área), 109 profesores (33%) y 221 mujeres (66,9%).
- c) *Profesorado de figuras contractuales LOU*. Este profesorado lo integran 100 profesores-as (13,42% del área), 32 profesores (31,06%) y 68 profesoras (66%), y supone el 13,42% del profesorado del área distribuidos en: 44 contratados-as

<sup>1</sup> Cuando empecé esta investigación pensaba que podría acceder a la información necesaria desde las páginas web de las distintas universidades. Me equivocaba. Mientras que en algunas universidades públicas puede accederse a toda la información actualizada sobre el área de DLL, en otras, en los casos extremos de un amplio abanico de situaciones, el área de DLL permanece oculta e invisibilizada tras los Departamentos en los que se sitúa. La DLL tiene trabajo pendiente en sus páginas web. Sin embargo se han podido suplir las lagunas de información gracias a la ayuda de compañeros y compañeras (profesorado, coordinación de áreas, dirección de departamentos y vicerrectorados de profesorado-bajo distintas denominaciones-) que han facilitado el acceso a la información. Gracias a su generosa colaboración esta aproximación al estado de la cuestión ha sido posible.

doctor-a, 12 profesores (27,2%) y 32 profesoras (72,7%); 27 ayudantes doctores-as, 14 profesores (51,8%) y 13 mujeres (48,1%); 10 ayudantes, 3 profesores (30%) y 7 profesoras (70%); visitantes: 3 profesoras (100%) y 16 eméritos-as, 3 profesores (18,75%) y 13 profesoras (81,25%).

- d) *Profesorado de figuras contractuales no incluidas en la LOU.* Lo integran 109 personas (14,63% del área), 45 profesores (41,28%) y 64 mujeres (58,71%). Las figuras que aparecen son 47 sustitutos interinos-as (22H/25M), interino asimilado o doctor (1H), contratada interina (5M), contratado-a doctor-a interino-a (1H/1M), TU interino-a (1H/1M), agregado-a (6H/3M), agregada interina (1M), colaborador-a (3H/2M), colaborador-a honorífico-a (4H/2M), agregada de bachillerato (1M), asociada en comisión de servicios (3M), adjunto-a (3H/10M), lector-a (1H/3M), laboral interino-a (2H/2M), sustituto docencia TC (1H), auxiliar doctora (1M), personal externo (3M), personal apoyo técnico a la investigación (1M).

Además de estos 745 profesores y profesoras, en el área de conocimiento de DLL, como ya hemos señalado, en el curso 2014-2015 hay 11 investigadores-as: 8 becarios-as predoctorales (5M/3H), 2 becarias postdoctorales y 1 becaria FI-DGR.

## 5.2. El profesorado tras las cifras

Gimeno Sacristán (2012:36-37) reflexiona sobre quiénes enseñan en la universidad y dónde han aprendido:

*La gran mayoría del profesorado entra en los centros universitarios a desempeñar el oficio de forma provisional sin seguridades de continuidad y sin haber podido tener una*

*preparación pedagógica para desempeñar la docencia. Y lo que es más llamativo: sin saber qué contenidos va a tener que desarrollar [...] Ni se tiene experiencia al entrar ni tampoco se prevé un periodo de inmersión.[...] Los nuevos profesores son seleccionados tras convocar públicamente las plazas, debiendo pasar por el filtrado de comisiones creadas ad hoc o con cierta permanencia. Pero ese carácter público se contradice con el hecho de que los candidatos pasan por el proceso de selección sin ser vistos personalmente. Es como si se creyera que esa ausencia evita que el proceso se contamine de distorsiones subjetivas. [...] En los recientes procesos de acreditación y habilitación, la valoración de los candidatos a partir de informes ciegos de su curriculum vitae no permite el conocimiento personal, ni, por supuesto, la valoración de la competencia docente. Se trata de una muestra más de que el contenido de ser enseñante no cuenta como ocupación ni preocupación en la cultura de la universidad más allá de declaraciones retóricas.*

Ya en 2007 J. M. Vez evidenciaba en relación al proceso hacia el EEES, la necesidad de una adecuada profesionalización docente, subrayando un aspecto muy relevante en relación a los formadores-as de maestros y maestras (Vez, 2007:27-28).

*Como es sabido, con el curriculum basado en el desarrollo de las competencias la evaluación de las capacidades de los estudiantes no tiene lugar sólo en forma de exámenes. Una nueva cultura profesional es necesaria para todas y todos nosotros. ¿Estamos preparados para ello? ¿Se nos ha dado formación específica suficiente a este respecto? ¿Cambian las cosas porque simplemente las llamamos de otra manera?*

Y Carlos Lomas ilustra muy claramente la divergencia entre la teoría defendida y las prácticas en las aulas, señalando lo que es necesario transformar (1995):

*Empieza la clase de lengua ¡Silencio Por favor! (Perich). Quizá nunca estamos tan de acuerdo quienes enseñamos lengua y literatura como cuando hablamos o escribimos sobre los fines de esa enseñanza en nuestras escuelas e institutos. Si preguntamos a profesores del área en la educación primaria y secundaria, a lingüistas de las más variadas escuelas o a pedagogos sobre la finalidad del aprendizaje escolar de las lenguas, todos responderán que el objetivo esencial en la educación obligatoria debe ser la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos. En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y de contribuir al dominio de las destrezas comunicativas más habituales: escuchar, hablar, leer y escribir. [...] "Si somos iguales ante la lengua pero desiguales en el uso", en acertada expresión de Amparo Tusón, entonces quizá nuestra tarea como enseñantes consista en intentar contribuir desde las aulas (ese escenario comunicativo donde se crean y recrean textos de diversa índole e intención) al desarrollo de las capacidades comprensivas y expresivas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar hacia una desalineación comunicativa que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana.*

Para reflexionar sobre el estado del profesorado de DLL en el contexto de la universidad pública debemos tener en cuenta que en ella los sistemas de acreditación surgen tras la entrada en vigor de la

*Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU)*. La acreditación consta de dos fases: una previa a nivel nacional (según la figura del profesorado) y la segunda un concurso en la propia universidad entre los/las candidatos acreditados a esa figura que quieran presentarse. Y este proceso se establece en dos programas el PEP (que acredita a las diversas figuras del profesorado contratado) y el ACADEMIA (que acredita el acceso a las figuras de los cuerpos docentes universitarios). Todo esto se centra en la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación) creada en 2002, a partir del marco legislativo universitario (García-Ayllón y Tomás, 2014:40-41).

García-Ayllón y Tomás (2014) señalan el crecimiento de la población de profesorado en un contexto de creación de facultades y escuelas en las universidades con la LOU, destacando un hecho muy importante: el grueso de la población docente universitaria la integra el profesorado asociado, subrayando que pueden no ser doctores-as, que se crean como especialistas con amplia experiencia profesional y sin dedicación exclusiva. Estos autores destacan las políticas de ajuste presupuestario con el inicio de la crisis, reduciéndose un 10% (art. 23 Ley 27/2012 BOE) las tasas de reposición del profesorado funcionario, aumentando la población de profesorado contratado. Y destacan que cuando se analizan los ratios de dedicación se percibe el aumento del profesorado asociado con el problema asociado de la creciente asunción de responsabilidades de este profesorado en las estructuras docentes; en las facultades consolidadas se delegan los labores de docencia en este profesorado por parte del de tiempo completo para poder

dedicarse a investigar, pervirtiéndose así la finalidad laboral de esta figura contractual.

La situación del profesorado universitario en las universidades españolas, argumentan (García-Ayllón y Tomás, 2014:54), representa una población no muy envejecida, la población de profesorado en torno a los 65 años es de un 10%. En torno a los 51-60 años un 33,86% del profesorado funcionario, representando, junto con la anterior, casi el 50% del total. Este profesorado con tasas de acreditación consolidada es, generalmente, el responsable de la gestión académica y de la dirección de los proyectos de investigación. En DLL también, según veremos en el siguiente apartado.

Subrayan un hecho importante (García-Ayllón y Tomás, 2014:55-56): si se jubila este profesorado, esta población no podrá ser reemplazada del todo por la cohorte siguiente (41 a 50 años), donde las tasas de acreditación consolidada en plaza son bastante menores, consecuentemente puede darse un “efecto tapón”, favoreciéndose la entrada de profesorado docente no acreditado en detrimento de la actividad investigadora departamental.

Por tanto, destacan, al restringirse la promoción interna se genera el vacío en las franjas intermedias, se impide al profesorado contratado que accedan al núcleo básico de la actividad investigadora y se crea una numerosa subclase de profesorado no acreditado. Y se plantean diversos interrogantes, sugiriendo en relación al tema que nos ocupa (García-Ayllón y Tomás, 2014:57): “¿Es posible que el sistema de baremación observado en los procesos de acreditación esté creando una cohorte de profesorado excesivamente focalizado en la publicación de artículos de investigación, que a la larga acabe empobreciendo la calidad

de la docencia universitaria en un futuro próximo?”.

Otro aspecto muy preocupante de la universidad española en relación a su profesorado, y consecuentemente del profesorado de DLL, lo recoge Rafael Escudero, y se refiere al significado de aumentar las figuras laborales temporales de profesorado, evitando tanto la contratación indefinida como la funcionarización de docentes e investigadores-as que ya han completado con éxito su periodo de formación, destacando (Escudero, 2014:2):

*Aprovecharon [las universidades] que la LOU abría la puerta a la contratación de personal bajo figuras distintas a las previstas en su articulado (por ejemplo, para sustitución de trabajadores o realización de proyectos de investigación) para desarrollar un catálogo de figuras contractuales al margen de las ya señaladas [en la ley se recogen las figuras de ayudante, ayudante, doctor, asociado, visitante, emérito y contratado doctor]: Todas estas últimas se caracterizan sin excepción por la temporalidad y baja retribución. Sin pretensión de exhaustividad, encontramos hoy en las universidades españolas contratos de post-doc, investigador visitante, agregado, lector, visitante lector, ayudante lector, ayudante específico o ayudante de programa propio. Y seguimos: profesores asociados de 6, 8 o 12 horas, profesores titulares interinos a tiempo completo o a tiempo parcial, etc. E incluso una figura que seguro que causa furor en el futuro: el profesor “honorífico”, quien da clase de forma voluntaria, sin cobrar ni tener contrato alguno.*

Esta fragmentación de profesorado caracterizada por la temporalidad, subraya Escudero, es la que mantiene la docencia, y no muchas voces denuncian este hecho.

Además, destaca que es una eficaz forma de control ideológico del profesorado que dificulta gravemente el ejercicio de la libertad de cátedra que reconoce el art. 20.1 de la Constitución española (Escudero, 2014:3) porque:

*bajo este sistema el PDI temporal siempre estará a expensas de las decisiones sobre su renovación, futura contratación, promoción a otras figuras, etc., que adopten quienes mandan en sus departamentos [...] El control ideológico de antaño se acentúa hoy bajo la fórmula del poder de contratación.*

Tras esta necesaria reflexión inicial, para situar nuestro contexto como área de conocimiento, hay que relacionar la situación global con el panorama, en el curso 2014-2015, del área de conocimiento de DLL en las universidades españolas. Si repasamos los datos del profesorado observamos que:

- a) El profesorado funcionario representa tan solo el 27,65% del área de conocimiento de DLL. Es decir, ¿qué ocurrirá cuando el profesorado que se ha formado específicamente en DLL se jubile? ¿Podemos hablar de una cohorte de profesorado que pueda reemplazarlo con una formación específica en DLL? ¿Cómo afectará a la investigación en DLL?
- b) El 44,29% del profesorado del área de DLL, el grupo mayoritario, es asociado que, recordemos, puede no ser doctor-a, ¿Realmente todo el profesorado asociado puede vincularse a una amplia experiencia profesional en DLL, puesto que la formación inicial, mayoritariamente, va orientada a formar maestros-as de primaria e infantil? ¿Cómo afecta a la investigación en DLL?
- c) El 13,42% del profesorado del área es profesorado contratado LOU. Del profesorado LOU únicamente un 44% son contratados-as doctores-as. ¿Los procesos de acreditación favorecen la valoración de calidad de su docencia universitaria o se focaliza primordialmente en la investigación? ¿Qué ocurre con la práctica específica en DLL?
- d) El 14,63% del profesorado del área de DLL lo compone un catálogo de figuras contractuales al margen de las contempladas en la LOU. Este profesorado ligado a las figuras más vulnerables y a la temporalidad ¿garantiza una formación adecuada de los formadores y formadoras en DLL?
- e) La situación de la universidad pública lleva a que, en ocasiones, profesorado de áreas afines imparta DLL. Parte de este profesorado se ha formado y/o autoformado en DLL. Otro sector, sin embargo, no cuenta con formación específica en DLL, ¿Cómo repercute esta carencia de formación específica en el desarrollo de la disciplina, en la investigación y en la docencia?

Consecuentemente: ¿qué formación específica en DLL tiene el profesorado que imparte DLL? ¿Se tiene en cuenta su bagaje real en DLL en los baremos de las contrataciones?. No debemos olvidar como nos recuerda Carmen Rodríguez (2014:79-80) que: "la precariedad en el empleo conduce a una pérdida de calidad en la educación [...]. Los docentes altamente cualificados son importantes para tener en cuenta una buena calidad de la enseñanza y equidad en el acceso a oportunidades educativas".

J.B. Martínez incide en un punto muy importante, la burocratización, que en los últimos años aparece visibilizada en

cualquier foro de profesorado de DLL como un problema a tener en cuenta, argumentando (Martínez, 2009:157):

*Se producen exigencias crecientes de un sistema burocrático y gerencialista que ocupa su tiempo en la realización de trámites, con lo que se extiende un cambio de los valores profesionales a los mercantiles, y las mediciones de falta de calidad se terminan convirtiendo en el arma de los políticos ambiciosos (...) La mejora de la calidad, más que instalarse en conceptos más amplios referentes a la ciudadanía, la ética, el desarrollo personal, culpabiliza al alumnado y al profesorado de no ser suficientemente competitivos.*

Tampoco debemos olvidar, como nos alerta Manzano (2011:40), que debemos ser conscientes de las limitaciones de la implementación de las medidas de evaluación:

*Evaluar resulta crudo. Implica seleccionar criterios y ponerlos en práctica, con serias repercusiones en las personas y organizaciones evaluadas. Una forma indirecta de eludir esta voluminosa responsabilidad es acudir a lo que se está llevando a cabo en otros lugares, lo que suministra una justificación externa [...]. Si la institución termina desempeñando su labor en función de los estándares de calidad, el comportamiento más inteligente no es obedecer éstos literalmente, sino tomar partido en su definición. El camino correcto no es construir una función universitaria en la práctica a partir de los estándares, sino definir éstos a partir de la función que decidimos que ha de cumplir la institución. De nuevo el camino correcto no es adecuar las respuestas a las preguntas generadas fuera, sino participar en la decisión sobre qué preguntas son las relevantes.*

Manzano (2011) plantea un aspecto que debemos abordar, la necesidad de que la universidad participe en la creación de interlocución social, en generar e implementar conocimiento no fragmentado ligado al compromiso cívico y en una alfabetización unida a la construcción de ciudadanía.

El profesorado que imparte DLL necesita una adecuada formación en DLL, desde una cultura profesional docente ligada a una conceptualización de la DLL como didáctica específica, desde la interdisciplinariedad no subordinada, uniendo teoría y práctica.

Debe visibilizarse el porcentaje de profesorado no funcionario y la fragmentación ligada a la temporalidad que revierte en la calidad de la DLL. La carrera docente, trunca actualmente, del profesorado universitario y la necesidad de las acreditaciones (con todos los aspectos que conlleva ya señalados), son un elemento importante de reflexión que debería abordarse en profundidad desde la DLL.

## 6. El género en el área de conocimiento de DLL

Como destacan Mena, Castellsagué, Rifà y Pujal, es necesario introducir de manera interdisciplinar la perspectiva de género en los grados universitarios (Mena *et al.*, 2014:57-58) para poder efectuar:

*el análisis de la organización social y de las relaciones de poder entre géneros que se desarrollan en un determinado marco histórico y contextual y que crean desigualdades, discriminaciones y opresiones. [...] Aplicar la perspectiva de género, como categoría analítica y explicativa, es básico para poder conseguir una ciencia mejor, más justa socialmente y menos coartada, así como para desarrollar una mejor praxis profesional con*

*un compromiso ético y democrático profundo. Por otro lado, la ciencia y las universidades siguen siendo una fuente de saber y de creación discursiva, generando efectos de verdad. Nuestras vidas son objeto de los discursos científicos y de los dispositivos de verdad, dejando de ser nuestras para ser objetos analizables por las fuentes de saber dominantes.*

La integración del principio de igualdad en la educación aparece recogido en la *Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de hombres y mujeres* (BOE, 7/3/2007) (art.24 a y b y art 25a) y en la *Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de protección Integral contra la Violencia de Género* (art. 7), que incluye la educación en la igualdad en el ámbito público y privado, se establece la formación específica, inicial y permanente, en materia de igualdad. Los articulados estatutarios de las distintas universidades públicas incluyen, según su contenido, este principio así como los distintos Planes de Igualdad con diversas prescripciones normativas. Pero, como destacan Ion, Duran-Bellonch y Bernabeu (2013:136). “existe una brecha entre lo “oficialmente escrito” y lo “realmente vivido”.

Bosch y Ferrer evidencian que desde la década de los 80 del siglo XX, la presencia de las mujeres en la universidad no ha dejado de crecer, aunque los varones siguen siendo mayoría (Bosch y Ferrer, 2013:36-37). No es ese el caso del área de conocimiento de DLL en la que hay 745 personas de las que 278 son hombres (el 37,31%) y 467 son mujeres (el 61,93%). Esta feminización del profesorado es particularmente visible en el área de DLL en universidades como la UAB (17H/62 mujeres), la UCM (9H/24M), la UPV/EHU (30H/49M), la UV (38H/50M)

o la UVA (6H/25M). Además la titulación de Maestro-a es una titulación altamente feminizada en su estudiantado, lo que se denomina segregación horizontal, con la sobre representación de alumnas en una titulación ligada al estereotipo tradicional femenino (Bosch-Ferrer, 2013:38)

No debemos olvidar, como hemos comprobado, que esta feminización del profesorado no va acompañada de un acceso a los puestos de poder. Como destaca Pilar Ballarin en las últimas décadas numerosas investigaciones ya han demostrado que “el saber y el poder circulan en la universidad íntimamente unidos, aunque no siempre de la mano”, destacando (2015:20):

*Los códigos sociales de género en este espacio, aunque se transforman y cobran nuevos significados, mantienen la estructura de privilegios masculinos que desde su origen caracteriza a la institución universitaria [...] Aunque las resistencias más visibles afloran en los números, las más potentes, las invisibles, se vinculan con el dominio del saber y la autoridad que se les reconoce o se les niega.*

La naturalización de la desigualdad para Ballarin (2015:27) puede observarse en la segregación horizontal (distribución por centros y áreas de conocimiento) y vertical (desigualdad entre hombres y mujeres en categorías docentes) entre las profesoras.

En el curso 2014-2015 de los 8 Departamentos de DLL, la dirección la ocupa un hombre en 5 casos y en 3 casos es una mujer. Su figura contractual en el caso de los hombres es, 1 contratado doctor, 1 CU y 3 TEU. Y en el caso de las mujeres, 1 TEU y 2 TU. Es decir, un 62,5% de directores y un 37,5% de directoras.

En el resto de los 31 Departamentos en los que se incluye el área de conocimiento



de a DLL, la dirección está ocupada mayoritariamente por hombres (en 22 casos, cuyas figuras contractuales son 3 CU, 2 CEU, 2 TU, 1 agregado, 14 TEU). Y en 9 casos la dirección la ocupa una mujer (1 CEU, 1 agregada, 1 TU y 6 TEU). Es decir un 70,9 de directores y un 29% de directoras.

Es decir, la dirección está ligada mayoritariamente a los hombres (27), que dirigen en el 69,2% de los Departamentos donde se incluye la DLL. Las mujeres (12) en el 30,7%.

Estas diferencias entre profesorado según el sexo han sido también evidenciadas en los criterios y estándares de producción científica y docente. Sierra *et al.* (2009:130) resaltan que a medida que aumentan los tramos de investigación, el porcentaje de mujeres en el profesorado de la universidad española, se va reduciendo en comparación con el de los hombres. En el año que realizan su estudio no había mujeres con seis o más tramos de investigación y la media de tramos de investigación era significativamente menor en las mujeres en relación a los hombres. Sin embargo el nivel de exigencia era mayor en las mujeres que en los hombres, tanto en la acreditación para profesor-a TU, como para CU. Para TU las mujeres exigen más en el 42,85% de los criterios (experiencia docente, experiencia investigadora, producción académico científica y medios específicos de producción y difusión) y en la acreditación para CU las mujeres exigen más en un 53,57%, lo mismo que exigen para TU y, además, movilidad en el postgrado. En ambos casos los hombres exigen más en artículos en revistas del *Journal Citation Reports* (JCR) (Sierra *et al.* (2009:130).

Diversos estudios sobre el profesorado universitario, tanto nacionales como

internacionales, han demostrado que sigue existiendo inequidad (Ion *et al.*, 2013:126). Otros estudios han demostrado que la compatibilización de la vida laboral y familiar, erróneamente considerada un asunto exclusivamente femenino, influye en el rendimiento profesional (De Filippo *et al.*, 2009:382).

A continuación, destacamos algunos aspectos desde una reflexión en el área de DLL en el curso 2014-2015 siguiendo la clasificación ya utilizada con anterioridad.

- a) En el profesorado funcionario (206 profesores-as, el 44,6% hombres y el 55,3% mujeres), se observa claramente que, aunque la mayoría son mujeres, conforme aumenta la categoría docente, disminuye el número de mujeres y aumenta el de hombres. Así las mujeres ocupan el 75% de los TEU y los hombres el 91,6% de los CU. También las mujeres son mayoría en el profesorado emérito (81,25%) y suponen el total del profesorado visitante.
- b) Las mujeres suponen el 66,9% del profesorado asociado. Puesto que el profesorado asociado es el mayoritario, es un elemento de visibilización importante.
- c) En el caso de las figuras contractuales LOU, el 14,63% del área de conocimiento (31,06 H y 66% M), no ocurre lo mismo que en el caso del profesorado funcionario, el número de profesorado contratado doctor más importante lo ocupan las mujeres (72,7%). Nuevamente en el resto, conforme descendemos en poder, la presencia de las mujeres aumenta.
- d) Dentro del amplio abanico de figuras contractuales catalogadas al margen de las ya señaladas LOU, el 14,63%

del profesorado del área, se contabilizan 109 profesores-as (41,28% H y 58,71% M). Es decir, las mujeres ocupan casi el 60% de las figuras contractuales más vulnerables.

- d) Como hemos apuntado en la formación del personal investigador (recordemos su reducido número en relación a los datos ofrecidos), las becarias suponen el 62,5% y las becarias postdoctorales el 100%. La formación, por tanto, aparece ligada a las mujeres.
- e) En los grupos de investigación del área de DLL, el profesorado responsable que coordina estos grupos son en un 50,6% mujeres.

Por tanto es necesario corregir la desigualdad que produce la segregación vertical en el área de conocimiento cuyo resultado es la inequidad. También en la universidad, como demuestran De Filippo *et al.* (2009), las profesoras se encuentran con un *techo de cristal* (segregación vertical ligada a los niveles más bajos en la jerarquía y el poder) y un *suelo pegajoso* (ligado a la conciliación familiar y el cuidado de personas dependientes), algo que debemos tener en cuenta al valorar lo que ocurre en el área de conocimiento de DLL, a falta de un estudio en profundidad.

## 7. La DLL como herramienta educativa para la democracia

Somos el profesorado de DLL de la universidad pública. Paulo Freire (1984:110) nos recuerda que en el proceso educativo debemos tener muy claro a favor de quién y de qué trabajamos y, consecuentemente, en contra de qué y de quién. El profesorado de la universidad pública sabemos que la educación nunca es neutra. Exige posicionamiento, coherencia y compromiso. Y la

DLL tiene mucho que ofrecer como herramienta de democracia. Desde un posicionamiento educativo crítico ligado a la DLL no podemos olvidar que desde la DLL podemos trabajar para la democracia, generando experiencias educativas democráticas junto con el estudiantado en el aula de DLL, desde un conocimiento no fragmentado. Un conocimiento, como señala Manzano (2011), ligado al compromiso cívico y a la construcción de ciudadanía. Carmen Guillén subraya que en el área de conocimiento de DLL (2012:175): “la producción de conocimiento se lleva a cabo en un contexto de aplicación que es transdisciplinar, complejo, transitorio, socialmente responsable y, sobre todo, reflexivo.”

Nuestro ámbito es la formación inicial del futuro profesorado de las escuelas de infantil, de los centros de primaria y secundaria, de los centros de formación de personas adultas, y debemos generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social de todo tipo. No debemos olvidar que la DLL ligada a la educación crítica se compromete a generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social, entre las que podemos señalar: exclusión social, sexismo, violencia de género, racismo, discriminación por razón de diversidad física u homofobia. Y que es fundamental el papel protagonista de la voz del estudiantado, tener en cuenta sus subculturas de origen, uniendo cultura académica y cultura popular, desde una práctica comprometida que iguale el aprendizaje y la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos. (Aguilar, 2012:6-8). Ni tampoco obviar, como subraya Luis Torrego (2002:4) que:

*cualquier educación crítica pasa por utilizar la reflexión y el diálogo como herramienta*

*educativa y como objetivo del proceso educador. Es decir, habrá que enseñar a niños y a niñas las competencias necesarias para defender sus ideas, para argumentar sus razones, para escuchar y entender opiniones diferentes, para apoyar iniciativas o para exponer sus alternativas, para desarrollar la capacidad de elegir razonablemente.*

Debemos recordar, como subrayan numerosas voces, que desde 1997 el número de universidades privadas no ha dejado de aumentar en el estado, pasando de 12 a 33. Las universidades públicas no han crecido, se mantienen las 50 que había en esa fecha, y son las universidades privadas desde la expansión de la empresa privada, las que han repetido y duplicado las titulaciones que existían en la universidad pública. En la pública los recortes económicos y el encarecimiento del coste de los estudios, condiciona el acceso a la universidad de muchas personas, generando desigualdad social.

Muchos interrogantes siguen abiertos. Esperamos que en un futuro próximo nuevas investigaciones, desde el área de conocimiento de DLL, nos ayuden a visibilizar con más profundidad nuestra problemática, nos ayuden a conocer con más precisión el estado de la cuestión. Solamente así, conociendo nuestros problemas, podremos proponer alternativas posibles (los “inéditos viables” freireanos) para poderlos solucionar, para poderlos transformar. Para ello es imprescindible debatir sobre el conocimiento generado en nuestra área y construir nuevo conocimiento que sirva a las necesidades reales de la educación, de las aulas y de la sociedad en la que debe revertir siempre la investigación que generamos, pues somos universidad pública, y no a otros intereses que pervierten el sentido

de nuestro trabajo. Porque como nos recuerda Luis Torrego (2013):

*Soy formador de futuras maestras y maestros y por esa condición albergo un sueño: la de aportar un granito de arena a que surja una generación de docentes que eduquen para la desobediencia. Hoy se considera que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. Pero la educación no es eso, como repetía machaconamente el recientemente desaparecido José Luis Sampedro. La educación es la formación de seres humanos completos y para ello se necesita la formación del pensamiento libre, para que las personas vivan su propia vida y eviten reproducir lo que otras han pensado por ellas. Y hoy, ahora, esta es una cuestión central. Necesitamos otra educación ante el conformismo y la obediencia ciega, ante el síndrome de la insolidaridad dócilmente adquirida, que denunciara Mario Benedetti (1980) hace ya más de dos décadas, ante los ataques que está recibiendo ahora la educación pública que es el bien más valioso que tenemos los que amamos la enseñanza.*

Como ya hemos señalado Carmen Guillén (1999) afirmó que hemos generado en el área de conocimiento de DLL una “filiación construida que no aprendida”. Para entender y valorar el significado de la DLL en la formación inicial de maestros y maestras, en la universidad pública española, (vinculando DLL, educación democrática y rigor científico en la investigación y en la práctica), debemos evidenciar, además de esta filiación, una genealogía profesional construida a lo largo de estos treinta y dos años por algunos hombres y mujeres que ya se han jubilado o que lo harán en breve, mayoritariamente ligados-as a la SEDLL (que se creó para dar respuesta a

las necesidades de la universidad pública española en DLL; mejorar y desarrollar el área de DLL, y, promover e intensificar la investigación y la enseñanza en DLL), pero también y es justo reconocerlo, desde otros espacios que nos han enriquecido. El legado es imprescindible porque constituye un testimonio excepcional, ya que como nos recuerda Carlos Lomas (2007:227) incidiendo en el significado ético de la tarea de educar:

*pese a las dificultades y los vaivenes políticos y a los instantes de desaliento, el oficio de maestro (y el oficio de maestra) no es un oficio cualquiera no cabe en el otra actitud que no sea la de la pasión y la del compromiso. Porque, como decía Paulo Freire, no sólo enseñamos lo que sabemos sino también, y sobre todo, lo que somos.*

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2012b). Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica. *Lenguaje y Textos*, 36, 5-14. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71046>
- BALLARIN, P. (2015). Los códigos de género en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68,19-38. <http://rieoei.org/rie68a01.pdf> [Último acceso: marzo, 2017].
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BOSCH, E. y FERRER, V. (2013). La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género. *II Jornada de Innovación Educativa en Xénero, Docencia e Investigación*, 31-49. Vigo: Unidade de Igualdade Universidade de Vigo.
- BRUZUAL, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12(40), 189-194.
- DE FILIPPO, D., SANZ, E. y GÓMEZ, I. (2009). Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 351-386. <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-2/RMS009000205.pdf> [Último acceso: marzo, 2017].
- ESCUADERO, R. (2014). Universidad española: no es excelencia, es precariedad, en *eldiario.es*, 2 de marzo. [http://www.eldiario.es/contrapoder/universidad-libertad\\_de\\_catedra-precariedad-derechos\\_laborales\\_6\\_234536554.html](http://www.eldiario.es/contrapoder/universidad-libertad_de_catedra-precariedad-derechos_laborales_6_234536554.html) [Último acceso: marzo, 2017].
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: siglo XXI.
- GARCÍA-AYLLÓN, S. y TOMÁS, A. (2014). La acreditación y promoción del profesorado en la universidad española: situación, tendencias y perspectivas de futuro. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 12(4), 39-62. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5614>
- GIMENO, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? en Martínez, J.(coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, 27-51. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores.
- GUILLÉN, C. (1999). El área de Didáctica de la lengua y la Literatura: identidad y entidad de una didáctica específica. *Lenguaje y Textos*, 13, 11-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177656> [Último acceso: marzo, 2017].
- GUILLÉN, C. (2012). El área de Didáctica de la lengua y la Literatura: identidad y entidad de una didáctica específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17(1), 158-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782255> [Último acceso: marzo, 2017].

- ION, G. DURAN-BELLONCH, M. M. y BERNABEU, M. D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41194> [Último acceso: marzo, 2017].
- LOMAS, C. (2007). *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó.
- MANZANO, V. (2011). El papel de la Universidad en la Sociedad de Ignorantes. *Artículo Científica*, 12, 29-55.
- MARTINEZ, J. B. (2009). La evaluación de la actividad docente: quién decide la agenda de la universidad, en Martínez, J. (coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, 131-162. Barcelona: Graó.
- MENA, M., CASTELLSAGUÉ, A., RIFÀ, M. y PUJAL, M. (2014). Construyendo la experiencia: narrativas colectivas sobre la perspectiva de género en la formación, en *III Xornada de Innovación en Xènero, Docencia e Investigación*, 57-75.
- RODRÍGUEZ, C. (2014). La proletarianización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *RIFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 81(28.3), 73-87. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/186/1907> [Último acceso: marzo, 2017].
- SIERRA, J. C., BUELA-CASAL, G., BERMÚDEZ, M.P. y SANTOS-IGLESIAS, P. (2009). Diferencias por sexos en los criterios y estándares de productividad científica y docente en profesores funcionarios en España. *Psicothema*, 21(1), 124-132. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3605> [Último acceso: marzo, 2017].
- TORREGO, L. (2002). Diez olvidos educativos o por qué los universitarios segovianos se conocen el principal problema de la humanidad. *RIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). <http://web.archive.org/web/20041221201302/http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=911> [Último acceso: marzo, 2017].
- TORREGO, L. (2013). Defendiendo lo colectivo: combatir el conformismo, promover la educación pública. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 115-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688501> [Último acceso: marzo, 2017].
- VEZ, J. M. (2007). De políticas (y politiquillas) del EEES y competencias idiomáticas en el Grado de Maestro. *Lenguaje y Textos*, 25, 13-42.