

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

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 I.

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.*

1. Introducción

Soy profesora de DLL desde el año 1984 en el que se crea el área de conocimiento y se implementan las asignaturas de DLL en el currículum de la Diplomatura de Profesorado de EGB. Una nueva área de conocimiento y apenas ningún recurso. Todo por construir aunque el debate sobre la DLL comienza ya en los setenta. Desde entonces muchas cosas han cambiado, en la actualidad somos un grado y la titulación es la de Maestro-a. El debate ha continuado, aflorando posicionamientos conceptuales y acciones educativas concretas, que han ido generando fusiones interdisciplinares y transdisciplinares.

Es destacable que los mismos interrogantes que nos apasionaban y preocupaban en el inicio de la DLL en la universidad española, sigan teniendo plena vigencia. Y es preocupante que, cuando ya existe tanta literatura científica e investigación sobre el tema, en demasiadas ocasiones se siga obviando todo aquello que ya se ha cuestionado, investigado e, incluso, demostrado desde la implementación en las aulas con excelentes resultados. La DLL, ya ha aportado literatura científica de rigor reconocida en la universidad pública española que, además, cuenta con reconocimiento internacional.

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 protagonista¹.

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 centraremos los tres primeros puntos y, en una segunda parte de este artículo, abordaremos la formación del profesorado y el género en el área de conocimiento de DLL.

¹ 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.

2. La DLL: interdisciplinariedad no subordinada

El área de conocimiento de DLL se crea en 1984 (Real Decreto 18888/1984 de 25 de septiembre, publicado en el BOE de 26 de octubre de 1984). Se incluye en el Catálogo del Consejo de Universidades publicado en el citado BOE que incluye nuevas áreas científicas, entre ellas la DLL. En relación a su creación Isidoro González destaca (2002:8):

estas áreas nacían ante la existencia de una necesidad científica, reconocida por el Consejo de Universidades, pero sin ninguno de los rasgos previos a la creación de una ciencia: no se había ido especializando en el área un grupo importante de investigadores ni desde la Didáctica, ni desde los cultivadores de las ciencias referentes; no existía una tradición investigadora o bibliografía que lo justificase; no se habían celebrado simposio o congresos que agruparan a profesores interesados. Era la Administración nuestra única partera, bajo las indicaciones de algún profesor aislado.

Carmen Guillén (1999 y 2012) realiza una reflexión del área de DLL, con la intención de fomentar el análisis y el debate, destacando en su origen las acciones ya desarrolladas por parte del profesorado, (recordemos que el *I Simposio Internacional de Didáctica da Língua e a literatura* se celebró en A Coruña en 1989), explicando su surgimiento por acciones colectivas nacionales e internacionales (Guillén, 1999:12), en la universidad española en el marco de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, al lado de otras áreas de conocimiento tradicionalmente establecidas, para el desarrollo de una política educativa determinada o quizá por una demanda determinada o determinadas estrategias administrativas o profesionales en momentos significativos.

El área de conocimiento de DLL en el curso 2014-2015 se encuentra en 39 universidades públicas. El área aparece vinculada, sin embargo, a Departamentos diversos, bajo distintas denominaciones, que podemos agrupar en los siguientes apartados:

- a) *DLL*. Como Departamento de DLL únicamente aparece en 8 universidades, este dato vindicando la especificidad del área ya constituye un indicador importante. Estas universidades son: Universitat de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, Universitat de València, Universidad de Valladolid.
- b) *Didácticas específicas*. En el Departamento de Didácticas específicas se encuentra en 6 universidades: Universidad de Burgos, Universidade da Coruña, Universitat de Girona, Universidad de La Laguna, Universitat de Lleida y Universidad Complutense de Madrid.
- c) *Educación y/o Innovación y Formación Didáctica*. En el Departamento de Educación se encuentra el área de DLL en 3 universidades: Universidad de Almería, Universitat Jaume I y la Universidad de Oviedo. En el Departamento de Innovación y Formación Didáctica en la Universitat d'Alacant.
- d) *DLL y Ciencias Humanas y/o Sociales*. En el Departamento de DLL y de las Ciencias Sociales aparece en 2 universidades, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidade de Santiago de Compostela. En el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y la Literatura en la Universidad de Extremadura. Y en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y

- de las Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad de Zaragoza.
- e) *DLL y Filología y/o Filología y Didáctica*. En el Departamento de DLL y Filología integradas se encuentra en la Universidad de Sevilla. En Filologías y su Didáctica en la Universidad Autónoma de Madrid. En Filología y Didáctica de la Lengua en la Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Y en el Departamento de Filología española y sus didácticas en la Universidad de Huelva.
- f) *Didácticas especiales*. Se encuentra en dos universidades, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y en la Universidad de Vigo.
- g) *Filologías diversas*. En el Departamento de Filología en la Universidad de Cantabria. En el Departamento de Filología Española en la universidad de Jaén. En el Departamento de Filología Moderna y Clásica en la Universitat de Les illes Balears. En el Departamento de Filología hispánica y clásica en la Universidad de Castilla La Mancha y en la Universidad de León. En el Departamento de Filologías Hispánica y clásicas en la Universidad de La Rioja. En el Departamento de Filología Moderna en la Universidad de Alcalá. Y en el Departamento de Filologías Románicas en la Universitat Rovira i Virgili.
- h) *Ciencias del Lenguaje y/o Lengua española*. En el Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias histórico-jurídicas y humanísticas y lenguas modernas se ubica en la Universidad Rey Juan Carlos. En el Departamento de Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Córdoba. Y en el Departamento de

Lengua española en la Universidad de Salamanca.

Es decir el área de conocimiento de DLL aparece unida a la adscripción a 21 denominaciones distintas. Los diversos posicionamientos obedecen a las políticas universitarias existentes en el momento de la creación del área de conocimiento de DLL.

Otra característica que distingue a los Departamentos que incluyen el área de conocimiento de DLL es que, en algunos casos, incluyen diversas secciones o campus. La Universidad de Zaragoza tiene secciones de DLL en Zaragoza, Huesca y Teruel. La Universidad de Castilla La Mancha en Ciudad Real, Albacete, Cuenca y Toledo. La Universidad de Valladolid en Valladolid, Soria, Segovia y Palencia. La Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea en Donostia-San Sebastián, Bilbao y Victoria-Gasteiz. La Universidad de Extremadura en Cáceres y Badajoz. Y la Universidad de Granada en Granada, Ceuta y Melilla.

2.1. El área de conocimiento de DLL en la formación inicial de maestros y maestras

Evidenciando la necesidad de una cultura profesional docente, ligada a la ética, Guillén nos recuerda que en 1998 Galisson ya consideró la deontología como uno de los sectores constitutivos de la DLL, subrayando (Guillén, 1999:24): “Nos referimos a una moral profesional que manifiesta su ausencia cuando, en muchas ocasiones, hemos constatado hechos o intenciones, por ejemplo, en el sentido de que “cualquiera puede enseñar cualquier cosa a cualquiera”.

También subraya la necesidad de considerar ligada a su identidad la transversalidad interna (entre las didácticas de cada lengua) y externa (en relación a las otras

ciencias), concluyendo que en relación a la DLL (Guillén, 1999:26-27):

la producción de conocimiento se lleva a cabo en un contexto de aplicación que es transdisciplinar, complejo, transitorio, socialmente responsable y, sobre todo, reflexivo [...] esta área de conocimiento se erige en lo esencial en un marco sólido del que cada uno de nosotros pueda extraer elementos de filiación, construida que no aprendida, imagen de nuestras actividades en su conjunto. Será entonces cuando reconozcamos para estas su sentido y su valor.

Porque no debemos olvidar que la DLL no está subordinada a ninguna disciplina. Este error, que todavía se mantiene en algunos foros, ha sido largamente debatido y argumentado. Antonio Mendoza (1998:245-246), defiende:

cabe considerar la confusión entre didáctica específica y "metodología", "lingüística aplicada", "psicolingüística aplicada o "pedagogía aplicada" denominaciones que han persistido confundidas como sinónimos de didáctica de la(-s) lengua(-s), según el matiz o la intención de dependencia epistemológica considerado con respecto a cada una de estas disciplinas. Incluso aún se habla de didáctica cuando simplemente se establecen o sugieren "procedimientos y técnicas" a emplear en el aula. Hasta hace poco tiempo se han usado, con imprecisión e indistintamente, los términos didáctica, método y enfoque como sinónimos.

Esta visión reduccionista ya evidenciada por Mendoza en la década de los 90 sigue sin estar resuelta en la DLL. Este investigador defiende la DLL como una disciplina autónoma evidenciando la subordinación disciplinar que encubren

algunas denominaciones (Mendoza, 1998:246-247):

En su consolidación, la DLL ha establecido su estatus incluyendo (y en algunos casos sobrepasándolos) los exclusivos modelos lingüístico-filológicos, a los que ha mediatizado con las aportaciones de otros campos científicos que se ocupan de los diversos aspectos del desarrollo intelectual y de la educación del individuo. La DLL se presenta como una disciplina autónoma, precisamente por contar con un espacio científico y epistemológico específico y un ámbito propio de actuación (el aula de lenguaje, como espacio de concreción de niveles educativos y de las necesidades de desarrollo), que confluyen en el espacio compartido que constituye el desarrollo del currículum y la concreción de objetivos de formación lingüístico.-comunicativa y estético-valorativa del alumno. Ambos espacios, el científico y el conceptual junto al curricular crean la relación teórico-práctica en la que se desarrolla la auto-formación didáctica del profesorado del área específica. [...] Es también un espacio de integración e interrelación de disciplinas y saberes, cuyos referentes se transforman en nuevas aportaciones específicas. Por ello, la DLL se basa en el conjunto de investigaciones, estudios, observaciones y propuestas sobre: a) el análisis y valoración conceptual de las posibilidades de adaptación de supuestos teóricos de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Educación para elaborar modelos de aplicación; b) la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes; y c) el diseño y aplicación de recursos técnicos de intervención didáctica, derivados según los supuestos de los puntos anteriores.

Recordemos el código UNESCO de DLL, y concretamente los códigos ligados a DLL en la Titulación de Maestro-a. En primer

lugar Pedagogía (DLL es una didáctica específica), y el código 580302 (Preparación de profesores-as).

En relación a la comisión de acreditación correspondiente al área de conocimiento de DLL (RD 1312/2007) la comisión de acreditación ligada a nuestra área de conocimiento era «Área de Ciencias Sociales y Jurídicas», ubicación reiterada en *el Real Decreto 415/2015 de 29 de mayo de 2015*, por el que se modifica el *Real Decreto 1312/2007 de 5 de octubre*, que establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (BOE, 144, 17 de junio 2015:50332) en el que la clasificación de las comisiones de acreditación y áreas asignadas que nos corresponde, es: “D. Ciencias Sociales y Jurídicas. D16. Ciencias de la Educación. 195. Didáctica de la Lengua y la Literatura”.

Y en relación a “Investigación: Campo de evaluación Sexenios”, el campo de la DLL es: “Campo 7. Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación”.

La necesidad de coherencia entre teoría y práctica, sin embargo, no siempre se produce. En 1992 y 1997 profesorado de DLL de la Universidad de Valladolid (Alario *et al.*, 1992 y Barrio *et al.*, 1997) ya analizaron el marco específico de la DLL, y en la segunda investigación se analizaron las aportaciones a los Congresos de la SEDLL a través de un análisis comparativo de sus actas y se comprobó que, en las comunicaciones, “experiencias” frente a “teorías”, predominaba más “lo que se tiene que hacer” (propuestas) o las “consideraciones teóricas”, que el campo de la “investigación” o el “análisis de lo que realmente se ha hecho” (prácticas reales, implementación de la teoría). Algo que seguimos percibiendo en muchos congresos ligados a la DLL.

El debate científico, el debate intelectual sigue vivo en todos los ámbitos de la DLL, como refleja J.M. Vez al hablar de la DLE cuando señala que la realidad española de la DLE, es que “ni están todos los que son ni son todos los que están” (Vez, 2004:7). Ciertamente sería absurdo e injusto invisibilizar las aportaciones de investigadores-as que proceden de otras áreas de conocimiento, pero cuya aportación a la DLL es innegable. No debemos olvidar que la identidad departamental y la casuística, es muy diversa. Este trabajo, no obstante, se centra exclusivamente en el profesorado que está adscrito al área de DLL pues su objetivo, como ya se ha indicado, es aproximarnos al conocimiento del estado real del área.

Vicente Manzano señala la necesidad de una interdisciplinariedad enriquecedora en una universidad transformadora, ligada a la necesidad de generar nuevo conocimiento, argumentando que diversos-as expertos-as monodisciplinares, trabajando con otros-as de diversas disciplinas, no sólo no confunden su identidad previa al trabajar conjuntamente, sino que se refuerza la identidad individual y a la vez se construye una nueva identidad colectiva (Manzano, 2011, pp. 36-37).

Y J.M. Vez incide en un punto importante (2004:14):

donde quiere que esté ubicado el desarrollo curricular, la formación del profesorado y el desarrollo profesional de los docentes, allí encontrará su ubicación natural cualquier didáctica específica, y allí tiene la DLE una de sus posibilidades de crecimiento, de manera responsable, con toda la autonomía de que precise, desde la docencia y la investigación (una y otra no sólo de calidad sino, a poder ser, de excelencia.

Ciertamente este ámbito profesionalizador de la DLL es una realidad que se olvida, en demasiadas ocasiones, en detrimento de las necesidades reales. Vez defiendo (2004:13):

Un profesor de lenguas hace algo más relevante que 'enseñar un idioma'. Es un agente clave en los procesos sociales y, por tanto, tiene que incorporar en su formación la perspectiva social de su tarea docente. Y, porque resulta un agente esencial en el proceso social de la comunicación y representación transnacional e intercultural, debe asumir esa perspectiva social que se deriva del rol que juegan las lenguas en los procesos de transformación de una comunidad, de todo un pueblo, y, en definitiva, en el proceso de transformación global de la comunicación que caracteriza a la postmodernidad.

2.2. ¿Dónde estamos?

Recordemos (Aguilar, 2012) que con la normativa que regula los estudios universitarios actuales se produjo una inquietante situación: todas las universidades se pusieron a diseñar los nuevos planes de estudio, pero no se cuestionó si el modelo del que se partía era el adecuado, se naturalizó un modelo, el de competencias, como el único y mejor cuando no lo es y numerosas voces autorizadas así lo advertían evidenciando, entre otras cosas, la fragmentación de las competencias profesionales, el cambio de discurso hacia una universidad enraizada en el mundo empresarial, hacia una sociedad mercantil y competitiva, u olvidando su razón de ser humanística y de educación integral. Y esto bajo una serie de circunstancias concretas: el modelo no había sido experimentado lo suficiente para demostrar que se podía realizar una reforma

educativa desde esta conceptualización; la inexistencia de un debate social público, y, la mercantilización de la investigación restándole autonomía y sentido crítico a la investigación universitaria.

En relación al área de conocimiento de DLL Antonio Mendoza realiza, dentro de este colectivo de voces, un análisis exhaustivo del modelo de competencias en relación a la competencia literaria evidenciando los errores de las disposiciones oficiales. Sirva su argumentación como un claro ejemplo del problema que afecta a nuestra área de conocimiento (Mendoza, 2012:36-37):

En el marco oficial de las competencias [...] la presencia de la literatura casi o prácticamente hay que considerar que su presencia está implícita y que, al parecer, se supone vinculada a alguna otra competencia de superior rango. Se olvida también que la amplitud cualitativa de la CL depende del conjunto y del tipo (selección-temática, por géneros, personajes, tópicos, etc., canon escolar, canon personal...) de obras leídas, de las que depende su experiencia lectora. No deja de ser peculiar que la literatura, un referente de tan claro valor social y cultural – aspectos por los que se aboga (en términos genéricos) en la propuesta de competencias- carezca de entidad propia, agudizando la problemática que progresivamente se ceba en esta disciplina. Ante esta desatención, parece que es preciso y pertinente ocuparnos de ella en su especificidad, qué supone el tratamiento de la competencia literaria.

La educación literaria y, con ella la CL dependen de la actividad lectora (que se prevé extensiva, diversificada y habitual) de obras de distintas modalidades de género, de estilo y de recurso y de autores (Mendoza, 2004). Sin embargo, las disposiciones oficiales, pese a

sus aparentes renovaciones, reiteran una especie de síntesis del canon oficial sin atender a dos hechos tan evidentes como son que el canon (aquí entendido como corpus o selección curricular) y la competencia lecto-literaria son dos referentes que se unen precisamente mediante la actividad y la experiencia lectoras, y por otra parte, que los escolares tienen aún un limitado nivel de CL, además de unas capacidades e intereses específicos.

Es decir, no se ha elaborado un marco oficial a partir del rigor científico deseable ligado a la DLL. Jurjo Torres (2008:173), destaca en este sentido una evidencia unida al problema ya mencionado, aunque debería serlo no es habitual que la Administración informe de los estudios e investigaciones que basan sus reformas, ni que promueva proyectos de innovación educativa que, antes de convertirse en ley, pongan en práctica las medidas que se van a proponer como claves para transformar y mejorar la calidad del sistema escolar del que son políticamente responsables.

En relación a nuestro contexto actual, el Plan Bolonia, y concretamente a la formación lingüístico-didáctica del profesorado, ligada a los planes de estudio del mencionado Plan, Anna Camps (2012:38) argumenta que la adaptación de los planes de estudios de formación del profesorado a las directrices emanadas de la Unión Europea:

se realizó sin debates profundos sobre los perfiles profesionales de los docentes ante las demandas actuales, por lo menos en lo que respecta a la formación lingüística de la ciudadanía y de los docentes. Quizás se hayan hecho en alguna universidad, pero en muchas la adaptación ha sido meramente técnica y ha faltado, por supuesto, un debate sereno en el que se implicaran todos los sectores

que tienen relación con el tema. La formación en didáctica de la lengua [...] es uno de los ámbitos que requerirán y debate y, por supuesto, investigación para fundamentarlo.

No debemos olvidar si trabajamos ligados a las investigaciones de rigor ya publicadas, que el triángulo interactivo ligado a la concepción constructivista, como herramienta de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, ha sido superado y demostradas sus limitaciones, algo que no debemos olvidar en la DLL. Desde el CREA (*Community of Researchers on Excellence for All*) de la Universitat de Barcelona argumentan (Aubert *et al.*, 2008:72-73):

En la sociedad de la información la estructura de interacciones profesor/a-alumno/a-contenido/s se presenta como insuficiente para analizar y entender el aprendizaje escolar ya que actualmente adquieren cada vez más importancia las interacciones que tiene el alumnado con las familias y con multitud de personas adultas de la comunidad en variedad de espacios como la calle, el centro de tiempo libre o los medios de comunicación. Sin embargo el triángulo interactivo no considera la influencia de los contextos en el aprendizaje escolar aunque, desde hace tiempo y desde diferentes disciplinas, se ha estudiado como los entornos socioeconómicos y socioculturales influyen en los procesos y en los resultados de aprendizaje.

También Osoro y Lomas defienden una conceptualización "implicada" en lugar de una "aplicada" y argumentan que para ello es imprescindible la superación del triángulo didáctico (Osoro y Lomas, 2001:22-23):

De lo que se trata es de orientar la formación del profesorado de forma que se evite

convertir las clases de lengua en ámbitos de lingüística aplicada (sea ésta del cuño que sea). Por el contrario, se trata de favorecer una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas, con el afán ético de convertir el lenguaje y las lenguas en herramientas de convivencia entre las personas y los pueblos y con una alfabetización orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorezcan la lectura crítica de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir (Freire, 1984).

Ese enfoque de la educación lingüística no cabe en los estrechos límites de un triángulo didáctico en cuyos vértices se sitúan el profesor, los contenidos de la disciplina y el alumno. Por el contrario, el énfasis en una educación lingüística implicada con el aprendizaje comunicativo del alumnado, en el contexto de lo que se ha dado llamar una didáctica ampliada o una didáctica crítica del lenguaje, ha de ponerse en los objetivos emancipadores de una educación democrática y en los conocimientos lingüísticos socialmente relevantes, es decir, en el uso adecuado de las diferentes destrezas comunicativas en los diversos contextos comunicativos y en la adquisición de actitudes críticas ante algunos usos y abusos del lenguaje en nuestras sociedades.

Porque como defienden en relación al currículum universitario Fernández, Rodríguez y Rodríguez Rojo, toda enseñanza superior debe ser capaz de transformar el contenido disciplinar en materia de aprendizaje. Esta competencia cultural, subrayan, es patrimonio no solamente de la pedagogía, sino de profesionales que entienden que “el aprendizaje en las aulas universitarias únicamente es posible si articulamos el saber hacer, con el buen

saber y el querer hacer” (Fernández *et al.*, 2010:171-174):

3. El problema de la literatura infantil y juvenil (LIJ)

Ya hace muchos años que, desde las primeras vindicaciones de profesores como Jaime García Padrino o Juan Cervera (Ballester, 2015:148-149), la LIJ ocupa un lugar imprescindible en la DLL. La problemática de la LIJ merece un estudio exclusivo, pero no podemos dejar de visibilizarlo en esta aproximación al estado de la cuestión. Pedro Guerrero y Amando López (1993:22) destacan: “no es posible hacer un desarrollo de bases específicas del estudio de la Didáctica de la lengua y la literatura sin conocer la Literatura Infantil, como función estética de la Lengua y con sus dos vertientes de actuación: la tradición oral y la creación autorial”.

En el caso de la DLL no debemos olvidar a la LIJ, como evidencia Teresa Colomer recogiendo el acuerdo generalizado desde la innovación: la concepción de la enseñanza de la literatura como una educación literaria, destacando (Colomer, 2001:17):

promover la lectura y enseñar a leer son los dos ejes sobre los que discurre la innovación en la enseñanza de la literatura. Dos objetivos que en estos momentos intentan generar formas de articulación estable para una relación que necesariamente es compleja puesto que debe responder a la conexión entre recepción y producción literaria, entre recepción del texto y elaboración del discurso sobre el texto, entre la interpretación y los conocimientos que la hacen posible, entre la educación lingüística y la educación literaria o entre los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales que configuran el fenómeno literario.

Esta investigadora nos recuerda, además, un aspecto muy importante a tener en cuenta cuando hablamos de futuros y futuras mediadores en lectura, el bagaje lector insuficiente del futuro profesorado (Colomer, 2013:43-44):

Por el contrario, creemos que debiera considerarse este saber acerca de los bagajes de lectura de los futuros maestros como un desafío. Esto implica, en primer lugar, dejar de presuponer una formación literaria de base que, como hemos visto, no parecen traer consigo nuestros estudiantes. En segundo término, implica rearticular nuestras prácticas como formadores de maestros, para incluir espacios de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer personal de quienes serán los futuros mediadores de lectura en contexto escolar.

El valor de la LIJ en la formación de la competencia literaria la argumenta de una manera muy clara Antonio Mendoza, cuando nos recuerda que las obras de LIJ tienen valor por sí mismas porque (Mendoza et al., 1999:12):

son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la "gran literatura", más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar el individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas.

Y Ana Díaz-Plaja y Margarida Prats inciden en un punto muy importante (2013:27): "La literatura infantil no es exclusivamente un "asunto de escuela"; se continúa viviendo fuera de ella".

Teresa Colomer subraya que la LIJ ha pasado a considerarse como imprescindible

para la formación lectora y literaria; la formulación de itinerarios lectores ha ampliado el corpus de lecturas que, hasta ese momento, se seleccionaban en función del corpus de calidad consagrado por la tradición literaria adulta. Esta investigadora destaca que, desde la década de los 80 del siglo XX, los estudios de LIJ permiten señalar una serie de líneas evolutivas que tienen como reto una integración. Estas líneas son las siguientes (Colomer, 1998:122-124):

1. De la preocupación por legitimar la LIJ como un objeto literario se ha pasado a su definición en el interior de un sistema social de comunicación literaria.
2. De la reivindicación genérica de la potencialidad educativa de la fantasía y del juego verbal se ha pasado a la posibilidad de precisar las relaciones existentes entre la LIJ y la literatura de tradición oral.
3. De la consideración por los condicionamientos de la audiencia basada en un fuerte empirismo o en un esquema demasiado simple y rígido sobre la evolución de los libros para las diferentes edades, se ha pasado al inicio de una descripción teórica sobre la adecuación de los textos a los niños-as y adolescentes.
4. De la confianza en la educación y la lectura como una clave de la mejora social se ha pasado a una reflexión más compleja sobre el grado y las formas de alfabetización en las sociedades postindustriales.
5. de la reivindicación de la presencia de la LIJ en la escuela y del desarrollo de múltiples formas de animación lectora, se ha pasado a la necesidad de definir los objetivos de la educación literaria

y de preciar los mejores instrumentos para conseguirlos.

Centrándose en la formación inicial de maestros y maestras, Rosa Tabernero incide en un problema importante ligado al estudiantado de formación inicial de maestro-a que llega a las aulas universitarias con ideas preconcebidas sobre el discurso literario infantil, lo que genera muchas dificultades, por ejemplo, para desarrollar los criterios de selección del corpus (Tabernero, 2013:49).

Pero, además, existe otro grave problema: la carencia de formación en LIJ en buena parte del currículum en la formación inicial del profesorado. Y también la carencia o insuficiencia de formación en parte del profesorado de DLL que debe formar en LIJ a su estudiantado. Y esta es una problemática que debe visibilizarse y solucionarse. Josep Ballester la evidencia destacando que el protagonismo de la LIJ se diluye en el ámbito universitario, y ocurre en titulaciones cuyo perfil se encuentra directamente relacionado con su enseñanza, como es el graduado en la titulación de Maestro-a señalando (Ballester, 2015:148):

[...] ya sea en educación infantil o primaria, pues si al maestro le corresponde propiciar en sus discentes el contacto activo con la literatura infantil y juvenil, o el futuro profesorado de literatura y de lengua de educación secundaria o bachillerato, parece más que evidente pensar que deben poseer formación específica en ésta.

Ballester y Minguez señalan, acertadamente, la necesidad de la reivindicación de la LIJ como un producto prestigioso, puesto que esta conceptualización va ligada a cualquier proyecto de animación lectora, de recuperación del hábito lector o

de promoción de la lectura, evidenciando uno de los problemas clave (2005:30-34):

En el ámbito académico, a los investigadores de LIJ y temas relacionados se les ha recluido en círculos cerrados y poco permeables, lejos de las investigaciones humanísticas de peso. Hay un laissez faire que, ni tan sólo después de muchos años de investigación en profundidad, ha pasado a un hagamos juntos. Si la endogamia define el quehacer investigador de la universidad, en el caso de la investigación en LIJ esta endogamia se produce por necesidad. Otros temas de más vuelo e interés general reclaman el cerebro investigador de estos eruditos que disimulan mal un gesto de disgusto si ven a un profesor con un ejemplar de Harry Potter. Y si encima confiesan que lo leen con deleite..."

En este sentido Pedro Cerrillo y César Sánchez (2006:20) argumentan una gran carencia en la universidad, la creación de un discurso crítico único para la literatura infantil:

en el que la comunidad universitaria debería tener mucho que decir, y en el que no debiera cuestionarse que la LIJ es Literatura, ni que, como tal literatura, la terminología literaria debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recurso de etilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad de usar, para su estudio, metodologías afines.(...) La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena. Una Literatura con mayúsculas, cuya aportación a la Infancia y a la adolescencia es esencial.

Esta afirmación no es baladí, el año 2013 Noelia Ibarra y Josep Ballester

(2013:11-18) habían analizado los nuevos planes oficiales de estudio, incidiendo especialmente en la formación de los futuros maestros y maestras, realizando un recorrido histórico desde el momento en que la LIJ se incluye en los currículums educativos, y centrándose en la Universitat de València, prosiguiendo con otras investigaciones anteriores (Cerrillo, 1990; Moreno y Sánchez-Vera, 2000). Entre las conclusiones de la investigación de Moreno y Sánchez-Vera (que revisan 147 planes de estudio de diferentes especialidades) se evidencia que la mayoría de oferta de LIJ procede de las Titulaciones de Magisterio y, aunque se muestra que se ha aumentado el número de créditos, su carácter es generalmente cuatrimestral y el número de créditos oscila entre dos y ocho, con una prevalencia de su carácter optativo (80% frente al 20% obligatorio que, además, procede de la especialidad de lengua Extranjera). La oferta se amplía cronológicamente con el crecimiento en máster, postgrados y cursos de formación continua. Ibarra y Ballester concluyen en relación al caso de la Universitat de València, que sirve como ejemplo para toda la universidad pública (Ibarra y Ballester, 2013:17):

El reconocimiento de esta leve mejora no elimina el planteamiento de otra serie de interrogantes, desde el más evidente: ¿resulta coherente con los principios conceptuales y metodológicos desarrollados en los diseños curriculares base de Educación Infantil y Educación Primaria la formulación de una única asignatura para garantizar la formación literaria del maestro? Y consecuentemente ¿permite el número de créditos ECTS asignados a la materia 4,5 en Educación Infantil y 6 en Educación Primaria, conseguirlos? ¿Es congruente la diferencia de horas concedidas en cada una de las titulaciones? También nos

impele a preguntarnos sobre el lugar de la literatura infantil en este nuevo diseño curricular: ¿nos encontramos ante un nuevo retroceso en la compleja relación entre la literatura infantil y la universidad?

Otro aspecto fundamental subrayado por Ibarra y Ballester es la transcendencia de la parcelación del conocimiento literario, en torno a la literatura única, para conectarla con la cultura de la alteridad, la diversidad cultural, destacando (Ballester e Ibarra, 2009:34): “Únicamente desde una perspectiva necesariamente plural, la enseñanza de la literatura podrá abandonar la cúpula académica y desligarse de las directrices de la crítica para interpelar directamente a los discentes contemporáneos y responder a sus nuevas necesidades de formación literaria”.

Es necesaria una formación en LIJ específica para el profesorado que imparte DLL, para poder ofrecer la urgente formación en LIJ que necesitan los futuros maestros y maestras. Además esta formación repercutirá en la mejora de la investigación.

4. La investigación en DLL

Mike Neary (2014:90), siguiendo a Boyer, defiende que “La universidad moderna es fundamentalmente disfuncional, puesto que sus dos actividades principales –la investigación y la docencia– trabajan la una en contra de la otra”. Ramón Flecha y Sandra Racionero centran este problema de la oposición entre ambas, en el caso de la universidad española evidenciando (2009:124):

Hay que decirlo muy alto: las universidades están para formar en los resultados de las mejores investigaciones del mundo sobre cada materia. Y esa tarea docente se hace mucho

mejor cuando se está participando en esas investigaciones [...] que las personas que se encargan de formar a los futuros profesionales demuestren conocimiento científico sobre el tema al que se vinculan, y estén contribuyendo a la construcción del conocimiento, en el plano internacional, mejora no sólo la investigación y el avance científicos, sino que también revierte en la mejora de la docencia y, por consiguiente, de la formación universitaria. Los ocurrentes intentan impedir esa mejora oponiendo todo lo que pueden docencia a investigación. [...] Las ocurrencias de nuestra formación docente universitaria son muy útiles a este tipo de profesorado al exigir a los y las docentes una dedicación tan intensiva a corregir trabajos que le impide investigar y al exigir al alumnado una dedicación tan fuerte para realizar esos trabajos que no les queda tiempo para leer las mejores obras de su disciplina y debatirlas.

La necesidad de investigar en DLL “en, desde y para el aula” (Mendoza, 2011:44) es un objetivo que no debería obviarse nunca. Como evidencia Mendoza, el objeto de la investigación en DLL (2011:33):

ha de surgir del núcleo de la misma actividad, que ha de incluir y referirse a todos los componentes, procesos y agentes que intervienen en la actividad del aula y que tiene que considerar todo lo relacionado con el desarrollo curricular. De ese modo, se prevé que los resultados se proyecten en la aportación de propuestas contrastadas y validadas, así como en el análisis de innovaciones y revisiones críticas (teóricas y/o metodológicas), de forma que la investigación en el área de la didáctica específica permita explicar y aportar opciones de renovación de marcos teóricos y enfoques que mejoran la práctica educativa, haciendo posible la apertura de nuevas

perspectivas de observación, de reflexión y de renovación metodológica.

Anna Camps (2012) señala que el conocimiento que se genera es praxeológico, con una interacción continua entre las teorías que se generan y las prácticas en las aulas desde una relación dialéctica que las hace inseparables. Y Paz Battaner remarca (2002:78): “La centralidad del área es requisito para que los resultados de las investigaciones reviertan en la enseñanza, al tener esta área la especialidad de la formación de los docentes”.

También Josep Ballester (2007:31-32; 2015:17-18) destaca la complejidad de la DLL en relación a la investigación y centra su objetivo:

El marco epistemológico en el que se desenvuelve nuestra disciplina es realmente complejo por su ámbito de intersección entre varias disciplinas. Estas conexiones y correlaciones las mantiene con dos grandes bloques científicos: por una parte la lingüística, la pragmática y los estudios literarios (teoría, crítica, historia y comparatismo literarios) y, por otra, las ciencias de la educación. Del contraste surge la especificidad de la Didáctica de la lengua y la literatura [...] La amplia base interdisciplinar en la que se fundamenta la didáctica de la lengua y la literatura se debe al interés por el núcleo de su investigación, eje que no debe olvidarse en ningún momento, aunque en ocasiones pueda producirse esa impresión: el discente y sus procesos de aprendizaje.

Recordemos que más allá de la opción investigadora cuantitativa existen otras opciones (Bisquerra, 2004) que se deben incorporar a la DLL, como didáctica específica ligada a la investigación educativa,

como las cualitativas (etnográfica, etno-metodológica, narrativo-biográfica, entre otras) o las que Bisquerra describe como metodologías unidas al cambio (investigación-acción, metodología comunicativa crítica (MCC) e investigación evaluativa). Mendoza (2004:25) incide al respecto en un aspecto básico:

El valor de la investigación en una didáctica específica como es la DLL, no consiste sólo en plantear y desarrollar modélicas aplicaciones de opciones metodológicas preestablecidas, su valor se debe, mayormente, a la revisión de supuestos y a la introducción de propuestas renovadoras que atiendan tanto a las facetas metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuanto a los aspectos conceptuales de la disciplina.

También Andrés Osoro y Carlos Lomas inciden en este aspecto ligado a la formación (2001:23):

optamos por un modelo de formación en el que el énfasis no se ponga sólo en la transmisión de saberes; sino también, y sobre todo, en la investigación sobre lo que ocurre en las clases, en el análisis de ese escenario comunicativo y de esa cultura en miniatura que es el aula, en la observación de ese escaparate diáfano de la diversidad lingüística y cultural que es el uso oral y escrito de los alumnos y de las alumnas (Nussbaum y Tusón, 1996). Es en la investigación sobre lo que ocurre en las aulas (a través de instrumentos como los que aportan la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso) como el profesorado puede indagar sobre cómo se construye el intercambio verbal en la clases y en la sociedad, sobre la idoneidad pedagógica de algunos métodos de enseñanza, sobre las formas de interacción en las aulas; sobre la utilidad de unas u otras actividades y de unos

y otros materiales, sobre las estrategias más adecuadas para favorecer un tipo de aprendizajes u otros.

Deberíamos retomar, por tanto, el debate sobre qué es investigar en DLL, sin olvidar todos los aspectos ya especificados con anterioridad en la propia definición de la DLL.

4.1. La producción científica en DLL

Nikleva y Cortina (2014) investigan sobre la producción científica actual en DLL en revistas españolas, para analizar cómo se reflejan en ellas las tendencias que predominan en DLL, centrándose en tres revistas *Didáctica. Lengua y Literatura*, *Lenguaje y Textos* y *Porta Linguarum* en el periodo 2009-2011. Con anterioridad ya contábamos en nuestro ámbito con un estudio de Vez (2009).

El estudio de Nikleva y Cortina aporta que se investiga predominantemente sobre habilidades lingüísticas (15,54%) y en segundo lugar sobre literatura y tipos de texto (12,44%). Y se investiga más sobre Lengua (87,56%) que sobre Literatura (12,44%). En relación a las etapas educativas sobre las que se investiga, las autoras advierten (2014:293): “muchas de las investigaciones no especifican una etapa en concreto o se refieren a varias a la vez (Infantil y Primaria o Primaria y Secundaria, etc.) lo que se refleja en el resultado del mayor porcentaje: 55,44%”.

Este dato nos lleva a cuestionarnos, nuevamente, la reflexión sobre la realidad escolar, la reflexión sobre el propio trabajo docente, la investigación sobre la propia realidad educativa que constituye la investigación en DLL. Torrego y López hacen evidente un problema importante

en la formación didáctica del profesorado (1999:48-49): se valora el dominio de los conocimientos de su disciplina como un indicador de la calidad del profesorado, de su capacidad investigadora, pero, sin embargo, es paradójico que esa investigación vaya dirigida a aspectos externos, no a su propia práctica.

Los porcentajes del resto de etapas educativas que nos ofrece la investigación de Nikleva y Cortina son: 17,62% sobre Secundaria y Bachillerato, 17,10% sobre Universidad, 7,25% sobre Primaria y 2,59 % sobre Infantil. Recordemos que la formación inicial de maestros y maestras, el ámbito de la DLL, es un grado universitario. El bajo índice de reflexión sobre esta realidad resulta alarmante.

Los indicadores del DICE (Difusión y Calidad Editorial de las revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), recogen 20 registros de revistas de DLL, de ellas únicamente *Porta Linguarum* forma parte del listado 2013 de JCR, encontrándose en el Q4.

En el entorno académico es importante una revisión por pares (*peer review*) o el doble ciego y tener unos criterios de exigencia de rigor científico. En la evaluación de los sexenios, por ejemplo, ligada a nuestra área, cuentan los artículos publicados en revistas de reconocida valía como las incluidas en los listados del JCR (*Journal Citation Reports (Social Sciancies Edition)*) o los artículos incluidos en los listados de SCOPUS y en *Arts amb Humanites Citation Index del Web of Sicience*, pudiéndose considerar también los artículos en revistas listadas en otras bases de datos nacionales o internacionales (como ERH, CIRC, DICE, CINDOC, etc.) o en las revistas acreditadas por la FECYT. Pero ¿acaso ninguna de las

revistas restantes incluye investigación de calidad? ¿es fácil publicar para todo el mundo (aunque cumpla con los criterios de rigor científico), en las revistas de más impacto de DLL, o de otras, con un alto índice de impacto, relacionadas con la DLL desde la interdisciplinariedad?

El problema, en relación a algunas publicaciones, es un problema económico, que lleva aparejado el beneficio privado, como señala Vicente Manzano (2009:116).

las universidades públicas reciben dinero del Estado por diversas vías: sueldos del personal investigador, programas de investigación específicos y diversos incentivos para investigaciones o para soportes técnicos asociados. ¿Qué se hace con este dinero? En efecto, se produce conocimiento, pero ¿qué se hace con este conocimiento?: se privatiza en buena parte. Los resultados de las investigaciones se publican en revistas científicas y en actas de congresos. Buena parte de estos recursos son accesibles únicamente previo pago. Se da la circunstancia de que las universidades dedican parte de su presupuesto a la suscripción de revistas en donde publican sus investigadores. El Estado, por tanto, paga dos veces por lo mismo: primero para producirlo y después para acceder a ello. Es más, resulta frecuente en las publicaciones llamadas de impacto que las personas que aspiran a publicar deban pagar un tributo. Es una circunstancia tan curiosa como real, algo así como el pago por el derecho a regalar conocimiento.

Este investigador también nos señala que la orientación hacia las lógicas de mercado y los modelos importados de calidad están generando diversos efectos, como un profundo malestar en las instituciones de educación superior y sus miembros.

Desde un posicionamiento de la función social que debe cumplir la investigación universitaria subraya (Manzano, 2013:1): "Es importante visibilizar que hay otros motivos y otras formas efectivas de construir investigación, formas y motivos que tienen como objetivo trabajar por y con esos sectores y esos problemas, en un claro interés por construir bien común".

Manzano evidencia un aspecto que no debemos descuidar tampoco desde la DLL y expone que conforme aumenta la presión por publicar, es también mayor el distanciamiento respecto a las funciones que debe cumplir la publicación: la comunicación de los hallazgos y el debate. Y también puede aparecer el fraude. Y destaca (Manzano, s/f:1)

En la actualidad, debido, principalmente, a las presiones editoriales, las exigencias para la promoción profesional y para la financiación de la investigación, la complejidad de la difusión del conocimiento ha aumentado de manera muy considerable. El sistema de reconocimiento está adquiriendo más valor que el contenido de las investigaciones. La autonomía académica sufre un fuerte deterioro, que facilita la orientación de los saberes hacia intereses mercantiles. El saber no es sólo un asunto científico, su gestión conforma un tipo de sociedad concreta. La publicación no debe ser ajena a los comportamientos éticos.

Argumenta este investigador que el reduccionismo de las funciones que deben cumplir las publicaciones en la tarea de construcción del conocimiento, junto al "cuanto más mejor", unido a la presión por publicar, se puede sintetizar en los siguientes ocho pasos (Manzano, s/f:2):

1. De todo el quehacer académico, se considera básicamente la función investigadora (García, 2008).
2. De todo el universo de la investigación, la comunicación de resultados.
3. De toda posibilidad de comunicación, la que tiene lugar dentro de la dimensión académica (Fairclough, 2003).
4. De toda comunicación académica, la que se formaliza en publicaciones.
5. De todos los formatos de publicación, las revistas científicas (Mateo, 2012).
6. De todas las revistas científicas, las que se encuentran indexadas (Fernández-Quijada *et al.*, 2013).
7. De todos los sistemas de indexación, el Journal Citation Index (JCR) del ISI (Urcelay y Galetto, 2011).
8. De todo el JCR, las revistas situadas en las primeras posiciones (Oyarzun, 2008).

Además (Manzano y Cano, s/f:15-20) propone una guía de criterios éticos para la publicación de investigaciones científicas y articula su propuesta en cinco apartados: el contenido de lo que se publica; cómo se publica; la gestión de las referencias bibliográficas; el sistema de revisión; y las cláusulas de posicionamiento.

4.2. Grupos de investigación

Desde la SEDLL se solicitó a las diversas universidades en las que se imparte DLL que informaran sobre sus grupos de investigación. Nuevamente la información resulta incompleta en este listado (no todo el mundo respondió) y si nos fijamos en el contenido de algunas líneas de investigación regresamos al problema de la interdisciplinariedad no subordinada ya apuntado con anterioridad en este artículo.

En el listado de la SEDLL² aparecen 93 grupos de investigación de DLL, de ellos 73 (el 78,4%) se ubican en el área de conocimiento de DLL de la universidad pública, 16 en otras áreas de conocimiento de la universidad pública y 4 en la universidad privada.

En el curso 2014-2015 únicamente en seis universidades aparecen reflejadas en el listado departamental figuras ligadas específicamente a investigadores e investigadoras en formación en DLL, un total de 11 investigadores-as (3 hombres, el 27,2% y 8 mujeres, el 72,7%).

De todas ellas 8 están ligadas a becas predoctorales. De este total 5 son mujeres (el 62,5%) y 3 hombres (el 37,5%). Recordemos que las becas predoctorales PIF (Personal Investigador en Formación) están impulsadas por las universidades. En el caso de las becas postdoctorales únicamente aparecen 2 mujeres (el 100%). Recordemos que estas becas tienen como propósito una mayor formación académica para profundizar en la especialización y preparar para la inserción laboral en el ámbito universitario, su duración es de dos años, necesariamente fuera de la institución donde se obtuvo el doctorado).

Aparece un tercer caso, una mujer becaria FI-DGR, dentro de las becas de personal investigador Novel (FI-DGR) de la AGAUR (*Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, de la Generalitat de Catalunya*). Su finalidad es contratar investigadores-as noveles y promover la calidad en la investigación mediante la incorporación de estos-as a grupos de investigación que desarrollen un proyecto I+D vigente y financiado en investigación y desarrollo de tareas de investigación.

Hay que subrayar la importancia de esta formación pre y post-doctoral y la desproporción entre el número de grupos de investigación en DLL y el número de personas ligadas a la formación en investigación.

En 2009 J.M. Vez como resultado de un análisis sobre la investigación emergente en Didáctica de la Lengua-Culturas centrado en Galicia (Vez, 2009), ya concluía que el área debía atender como puntos débiles la potenciación de tesis doctorales y los proyectos de investigación.

4.3. El conocimiento compartido

Giroux y McLaren (1998) sostienen que las universidades representan lugares que afirman y legitiman cosmovisiones existentes, producen otras nuevas y autorizan y determinan las relaciones particulares. Consecuentemente, defiende, es necesario abordar la relación entre conocimiento y poder tal y cómo se expresa a través de la historia y el proceso de formación del canon disciplinar.

Es un aspecto muy relevante a la hora de reflexionar sobre quién fija el contenido de la calidad. Ramón Flecha (2011:120), evidencia:

Una de las socializaciones feudales que nos va a costar más superar es el concepto dictatorial de calidad. Aquí es frecuente que quién tiene el poder de decisión imponga su propio criterio personal como si eso fuera la calidad o, al menos, la única calidad posible. Allí [se refiere a las universidades de Harvard y Wisconsin] es calidad lo que la comunidad científica internacional considera que lo es y el evaluador individual no puede saltarse ese criterio. El nuevo sistema de acreditaciones nos va a ayudar en ese sentido, pero no es suficiente,

² <http://www.sedll.org/es>

necesitamos mayor desarrollo normativo en torno al tema, incluyendo códigos éticos y/o deontológicos.

La investigación, el conocimiento que se produce en el área de DLL se comparte y difunde en los diversos foros científicos ligados a la DLL. Es fundamental revisar el tipo de investigación que se desarrolla y la manera en que se visibiliza: ¿qué se visibiliza? ¿a quién se visibiliza?, ¿cómo se visibiliza?, es decir: ¿qué tipo de políticas de investigación y sustentadas en qué criterios se desarrollan?. Recordemos que esta visibilización va ligada al poder y a opciones conceptuales concretas sobre la DLL.

Es importante que el nuevo conocimiento relevante que desde el área de conocimiento de DLL se genera pueda ser compartido. Y, por tanto, es necesario reflexionar acerca de cómo se establecen los posicionamientos de poder en los diversos foros y ámbitos de comunicación ligados a la DLL (congresos, publicaciones...). En el siglo XXI y en una didáctica específica responsable y reflexiva es imprescindible. Porque es importante saber no solo lo que mostramos, sino como señala la educación crítica lo que omitimos, excluimos o negamos. Hablamos de poder para visibilizar o invisibilizar. Hablamos de compromiso con el conocimiento generado desde los diversos grupos de investigación, o desde el diverso profesorado y la posibilidad de compartir el conocimiento que se ha generado, que es una de las finalidades básicas del

trabajo científico de rigor. Como evidencia Manzano (2015:211-212):

La solución de problemas y retos implica posicionarse, comprometerse con la construcción de un conocimiento orientado o dirigido, pero no por instancias externas, sino por el juicio de calidad de la propia academia, como foro de conocimiento orientado. [...] La especialidad en conocimiento [...] implica ante todo ubicar la propia disciplina, titulación o profesión en un mundo lo más amplio que sea posible, desde una perspectiva compleja (y, por tanto, real) a la que pueda aspirarse. Esta persona se pregunta por la función de lo que hace, por el mundo que está ayudando a mantener o a construir, por el poder y las limitaciones de su conocimiento, y por su posición en un entramado complejo de saberes.

La investigación en DLL tiene pendiente dirigir la investigación a las etapas educativas específicas, reflexionar sobre la realidad educativa concreta a la que se dirige, para poder mejorar la práctica docente desde las aportaciones de rigor científico reconocido. Esta investigación debe desarrollarse desde la interdisciplinariedad no subordinada. También es necesario ampliar la formación académica en investigación, muy escasa, pre y post-doctoral.

Como ya se ha señalado en el punto 1, este artículo tiene su continuación en una segunda parte que aborda la formación del profesorado y el género en el área de conocimiento de DLL.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, C. (2012). La teoría crítica y la DLL: ¿qué discurso se defiende en la formación de maestros y maestras desde el lenguaje de las competencias? En Navarro, M. (ed.). *Actas del XII Congreso de la SEDLL: Selección, desarrollo y evaluación de competencias en DLL* (pp. 70-86). Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/10234/54563>

- ALARIO, A., BARRIO, L., CASTRO, P. y GUILLÉN, C. (1992). Estudio de las investigaciones en DLL en un marco institucional específico, en *Actas del II Congreso Internacional de la SEDLL. El Guiniguada*. Univ. Las Palmas, 2-3, 219-227. <http://hdl.handle.net/10553/5212>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BALLESTER, J. (2007). *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALLESTER, J. e IBARRA, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. En *Ocnos*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- BALLESTER, J. y MINGUEZ, X. (2005). *La sabateta de vidre. Viure, experimentar, somiar, llegir a principis del segle XXI*. (pp. 5-34). Valencia: Perifèric edicions.
- BARRIO, L., CALLEJA, I., CASTERO, P., CASTRO, C., GARRALÁN, M.L., GUILLÉN, C. y PUERTAS, M. (1997). La DLL: un área de conocimiento en desarrollo. Análisis de las aportaciones a los Congresos de la Sociedad. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 459-463). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- BATTANER, P. (2002). Investigación en la "Didáctica de la Lengua y la Literatura" y la consolidación del área de conocimiento. *Revista de Educación*, 328, 59-80. Recuperado de http://www.mecd.gov.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2002/re328/re328_04.html [Último acceso: diciembre de 2016].
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CAMPS, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- CERRILLO, P. (1990). Literatura infantil y universidad. En: Cerrillo, P., García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil* (pp. 11-21). Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. y SÁNCHEZ, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- CERRILLO, P. y SÁNCHEZ, C. (2007). Hacia una nueva educación literaria: la importancia de la LIJ en la formación literaria. *Lenguaje y Textos*, 25, 93-115.
- COLOMER, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COLOMER, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Latinoamericana de lectura*, 22(4), 2-17. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf [Último acceso: diciembre de 2016].
- COLOMER, T. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- DÍAZ-PLAJA, A. y PRATS, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, H. y RODRÍGUEZ, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *RIFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 68, (24,2), 151-174. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279267526.pdf [Último acceso: diciembre de 2016].

- FLECHA, R. (2011). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación)*, 4(2), 115-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655820> [Último acceso: diciembre de 2016].
- FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2009). Por qué no lo hacen en Harvard y en Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En Martínez, J. (coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp.105-129). Barcelona. Graó.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores.
- GÓNZALEZ, I. (2002). Presentación. *Revista de Educación*, 328, 7-10. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280210861.pdf?documentId=0901e72b81259624> [Último acceso: diciembre de 2016].
- GUERRERO, P. y LÓPEZ, A. (1993). La Didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseñanza. *RIFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 18, 21-27.
- 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.
- 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782255> [Último acceso: diciembre de 2016].
- IBARRA, N. y BALLESTER, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-18.
- MANZANO, V. y CANO, A. (s/f). Criterios éticos para la publicación científica. Una propuesta. Recuperado de <http://personal.us.es/vmanzano/carpetaTemporal/criteriosEticosPublicaciones.pdf> [Último acceso: mayo de 2015].
- MANZANO, V. (2011). El papel de la Universidad en la Sociedad de Ignorantes. *Artículo Científica*, 12, 29-55. Recuperado de <http://www.aloj.us.es/vmanzano/public/pdf/UniversidadSociedadadIgnorantes.pdf> [Último acceso: diciembre de 2016].
- MANZANO, V. (2013). Editorial: investigar y publicar desde el compromiso con el cambio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3). Recuperado de <http://www.aloj.us.es/vmanzano/public/pdf/Editorial.OIP.pdf> [Último acceso: diciembre de 2016].
- MANZANO, V. (2015). Academia, Evaluación y Poder. *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la educación)*, 8(2), 198-223. Recuperado de <http://personal.us.es/vmanzano/carpetaTemporal/quintoPoder.pdf> [Último acceso: diciembre de 2016].
- MENDOZA, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148726> [Último acceso: diciembre de 2016].
- MENDOZA, A. (2004). Facetas de las investigación en Didáctica de la Lengua. En Sanjuán, M. (coord.). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13. Zaragoza: Universidad de Zaragoza/ICE, 11-68.
- MENDOZA, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871> [Último acceso: diciembre de 2016].
- MENDOZA, A. (2012). Educación literaria y competencias. En Navarro, M. (ed.). *Actas del XII Congreso de la SEDLL: Selección, desarrollo y evaluación de competencias en DLL*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 15-55.
- MENDOZA, A., CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- MORENO, A., SÁNCHEZ VERA, L. (2000). 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ*, 123, 14-23.

- NEARY, M. (2014). *Student as Producer*: una provocación acerca del significado y el propósito de la educación superior. En Gewrck, A. (coord.), *Conocimiento, Tecnologías y Enseñanza: Políticas y Prácticas Universitarias* (pp. 83-95). Barcelona: Graó.
- NIKLEVA, D. y CORTINA, B. (2014). La producción científica actual en Didáctica de la lengua y la Literatura en revistas españolas. *Porta Linguarum*, 21, 281-299. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582335>
- OSORO, A. y LOMAS, C. (2001). De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 8-28.
- TABERNERO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- TORREGO, L. y LÓPEZ, V. (1999). La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 47-54. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326302.pdf [Último acceso: diciembre de 2016].
- TORRES, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En Sacristán, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 142-175). Madrid: Morata,
- VEZ, J.M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1, 5-30. Recuperado de http://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero1/vez.pdf [Último acceso: diciembre de 2016].
- VEZ, J.M. (2009). Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: un estudio de un caso. *Lenguaje y Textos*, 29, 25-45.