

La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestras y de maestros (2014-2015/2019-2020). Parte I

Consol Aguilar Ródenas  | Universitat Jaume I (España)

aguilar@edu.uji.es

Hace varios años presentamos una aproximación al estado de la cuestión en el área de DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura) (Aguilar, 2016 y Aguilar, 2017), sobre datos relativos al curso 2014-2015, con la intención de visibilizar algunos aspectos problemáticos para, desde su conocimiento y debate, poder ofrecer alternativas viables para su resolución y transformación. Incidimos en que este debate debe tener en cuenta la realidad del área de conocimiento, su vinculación con la formación inicial de maestras y de maestros, y su propio concepto de didáctica específica que, necesariamente, debe proyectarse en la investigación y en las prácticas que se generan. Tras cinco años, en un contexto neoliberal y deshumanizador del conocimiento, en los que la universidad pública ha sufrido una gran transformación, los problemas evidenciados en el área de DLL en el curso 2014-2015 siguen sin resolverse, algunos se han agravado y, en el curso 2019-2020, nuevos problemas han aparecido. Conocerlos es la primera condición para poderlos transformar.

Palabras clave: Didáctica de la Lengua y la Literatura; Formación inicial del profesorado; Investigación; Género; Profesorado de DLL.

The Teaching Language and Literature in the public university: an approach to the state of the question in the initial training of teachers in the last five years (2014-2015/2019-2020). Part I

Few years ago we presented an approximation to the state of the question in the area of Teaching Language and Literature (Aguilar, 2016 and Aguilar, 2017), on data related to the 2014-2015 academic year, with the intention of making some of them visible problematic aspects for, from their knowledge and debate, to be able to offer viable alternatives for their resolution and transformation. We emphasize that this debate must take into account the reality of the area of knowledge, its link with the initial training of teachers, and its own concept of specific didactics that, necessarily, must be projected in the research and in the practices that are generated. After five years, in a neoliberal and dehumanizing context of knowledge, in which the public university has undergone a great transformation, the problems evidenced in the DLL area in the 2014-2015 academic year remain unresolved, some have worsened and, in the 2019-2020 academic year, new problems have appeared. Knowing them is the first condition to be able to transform them.

Keywords: Teaching Language and Literature; Initial Teacher Training Teachers; Investigation; Gender; Teacher DLL.

Recibido: 20/04/2021 | Aceptado: 14/06/2022

Aguilar Ródenas, C. (2022). The Teaching Language and Literature in the public university: an approach to the state of the question in the initial training of teachers in the last five years (2014-2015 / 2019-2020). Part I. *Lenguaje y textos*, 56, 39-55. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.13562>



1. Introducción

Hace cinco años presentamos una aproximación al estado de la cuestión en el área de DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura) (Aguilar, 2016 y Aguilar, 2017). La finalidad era aportar información sobre el estado de la cuestión en el área de DLL en la universidad pública española a partir de los datos relativos al curso 2014-2015, con la intención de visibilizar algunos aspectos problemáticos para, desde su conocimiento y debate, poder ofrecer alternativas viables para su resolución y transformación. Era muy relevante vincularlos a la situación del profesorado de DLL en este contexto.

Entonces incidimos en que 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 de maestras, y su propio concepto de didáctica específica que, necesariamente, debe proyectarse en la investigación y en las prácticas que se generan.

Ahora transcurrido un lustro se ha vuelto a realizar la aproximación¹ para ser conscientes del estado de la cuestión, en este momento en la universidad pública española, así como de lo que ha ocurrido en el área en este tiempo.

Es necesario recordar en la contextualización que nuestra área de conocimiento se crea el año 1984 cuando se publica el catálogo del Consejo de Universidades en el que se crean nuevas áreas de conocimiento, incluyendo la Didáctica de la Lengua y la Literatura (RD 1888/1984. BOE 28017) y pasan a implementarse en el currículum de

la Diplomatura de Profesorado de EGB, las asignaturas de DLL.

En 1984 en Magisterio estaba vigente el Plan de 1970 (vinculado a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE) de 1970, de 4 de agosto, BOE 6 de agosto), la Enseñanza Primaria se transformó en Enseñanza General Básica. El año 1971 se pasó al Plan Experimental de Formación de Profesorado de EGB (BOE 23 de octubre 1971) que, durante toda su duración, más de veinte años, fue provisional. El año 1972 los estudios de Magisterio se convierten en diplomatura universitaria, y las Escuelas de Magisterio se convierten en Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB (Educación General Básica) (Decreto 1381/1972 de 25 de mayo). En 1993 comenzó otro nuevo Plan (R.D.1440/1991, de 30 de agosto [Directrices generales propias de los planes de estudios del título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades]. Y, posteriormente el Plan de Estudios de Magisterio de 2000. Poco tiempo después de promulgarse la LOU, se establece la estructura de las enseñanzas universitarias, regulándose los estudios de grado (RD 55/2005 de 21 de enero).

Puesto que las últimas 14 universidades creadas son privadas y cuatro de ellas son no presenciales (Hernández- Sancho, 2019, p. 93), cabría plantear el origen de esta apuesta por la privada. El área de conocimiento de DLL en el curso 2019-2020 se sigue encontrando en 39 universidades públicas. El área aparece vinculada a

¹ En esta segunda aproximación ha aumentado la información en las páginas web de las distintas universidades. En algunos casos todavía resulta complicado obtener los datos. Sin embargo, se han podido suplir las lagunas de información gracias a la ayuda de compañeros y compañeras (profesorado, dirección de departamentos) que han facilitado el acceso a la información. Gracias a su generosa colaboración esta aproximación al estado de la cuestión ha sido posible.

Departamentos diversos, bajo distintas denominaciones atendiendo en su formación original a una política educativa determinada o a opciones profesionales y, actualmente a estrategias administrativas ligadas a reorganizaciones departamentales. En el curso 2019-2020 denominaciones son las siguientes:

- a. DLL. Como Departamento de DLL únicamente aparece en seis universidades, este dato vindicando la especificidad del área ya constituye un indicador importante. Estas universidades son: Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, Universitat de València y Universidad de Valladolid. Habiendo desaparecido esa denominación desde el curso 2014-2015 en dos universidades.
- b. DL, Arte y Deporte en dos universidades. En el Departamento Didácticas de las Lenguas, Artes y Educación Física en la Universidad Complutense de Madrid. Y en el Departamento Didácticas de las Lenguas, las Artes y el Deporte en la Universidad de Málaga.
- c. Didácticas específicas en seis universidades: Universidad de Burgos, Universidade da Coruña, Universitat de Girona, Universidad de La Laguna, Universitat de Lleida y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Habiendo aumentado en este grupo una universidad desde el curso 2014-2015.
- d. Departamento de Didácticas aplicadas en la Universidade de Santiago de Compostela.
- e. Educación y/o Innovación y Formación Didáctica en tres universidades. En el Departamento de Educación se

encuentra el área de DLL en dos universidades: la Universidad de Almería, la Universidad de Oviedo. Y en el Departamento de Innovación y Formación Didáctica en la Universitat d'Alacant. En este grupo se pierde una universidad.

- f. DLL y Ciencias Humanas y/o Sociales en cuatro universidades. En el Departamento de DLL y de las Ciencias Sociales aparece en la Universitat Autònoma de Barcelona. En el Departamento de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura en la Universidad de Extremadura. En el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad de Zaragoza. Y en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura en la Universitat Jaume I,
- g. DLL y Filología y/o Filología y Didáctica en cinco universidades. En el Departamento de Filología en la Universidad de Cantabria y en la Universidad de Huelva. 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.
- h. Didácticas especiales. Se encuentra en la Universidade de Vigo.
- i. Filologías diversas en siete universidades. En el Departamento de Filología Española en la universidad de Jaén. En el Departamento de Filología Moderna en la Universidad de Alcalá de Henares. 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, en la Universidad de León y en la Universidad de La Rioja. Y en el Departamento de Filologías Románicas en la Universitat Rovira i Virgili.

- j. Ciencias del Lenguaje y/o Lengua española en cuatro universidades. 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. En el Departamento de Lengua española en la Universidad de Salamanca. Y en el Departamento de Educación Lingüística y Literaria, y Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Matemática la Universitat de Barcelona.

El área de conocimiento de DLL en la universidad pública aparece, pues, unida a la adscripción a 29 denominaciones distintas. En el curso 204-2014 fueron 21 denominaciones. Los diversos posicionamientos obedecen a las políticas universitarias existentes en el momento de la creación del área de conocimiento de DLL. El cambio de denominación va unido a nuevas conceptualizaciones, por ejemplo, en el caso del cambio de denominación de DLL a Didáctica aplicada, departamento en el que se engloban cinco áreas de conocimiento más. Como destaca Antonio Mendoza la DLL no está subordinada a ninguna disciplina y el concepto ha sido debatido y argumentado. Antonio Mendoza (1998, pp.245-246), como ya se incluyó en

el estudio anterior de 2014-2015, defiende ya a finales de los 90:

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.

Resulta además significativo que ocurra en universidades que, desde el inicio de la DLL, han defendido muy activamente la DLL como disciplina científica unida al rigor científico. Obviamente la denominación no necesariamente va unida, en la mayoría de casos porque no es un caso aislado, al posicionamiento de su profesorado, la causa es la pura supervivencia en un contexto neoliberal universitario que, en demasiadas ocasiones, arrasa con todo lo que ha costado tanto tiempo y esfuerzo construir.

Otra característica que distingue a los Departamentos que incluyen el área de conocimiento de DLL es que, recordemos, en algunos casos, reúnen diversas secciones o campus. La Universidad de Zaragoza tiene secciones de DLL en Zaragoza, Huesca y Teruel. La Universidad de Castilla La Mancha tiene campus 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 tiene tres secciones: Donostia -San Sebastián, Leioa en Bilbao y Vitoria-Gasteiz. La Universidad de Extremadura en Cáceres y Badajoz. Y la Universidad de Granada en Granada, Ceuta y Melilla.

2. Conclusiones en las que profundizar a partir del primer acercamiento al estado de la cuestión

En los artículos mencionados (Aguilar, 2016 y Aguilar, 2017), se aportaron algunas conclusiones que podrían facilitar nuevas vías de investigación para transformar la problemática del área de DLL. Los distintos aspectos que se abordan, y las conclusiones respectivas, a partir de los datos a los que se podía acceder el curso 2014-2015, fueron los siguientes:

1. La necesidad de no olvidar la conceptualización de la DLL como un área de conocimiento que se nutre de la interdisciplinariedad, pero que no está subordinada a ninguna disciplina. Esta necesidad va unida a una cultura profesional ligada a la ética y, a la necesidad de rigor científico. No todo es DLL. No todo vale.
2. La necesidad de una adecuada formación en DLL en el profesorado del área de conocimiento de DLL en la universidad pública, desde una cultura profesional docente ligada a una conceptualización de la DLL como didáctica específica, uniendo teoría y práctica. Se visibilizó el porcentaje de profesorado no funcionario y la fragmentación ligada a la temporalidad que revierte en la calidad de la DLL. La carrera docente, truncada en aquel momento, 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.
3. 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 básicamente en dos aspectos: a) la carencia de formación en LIJ en buena parte del currículum, y b) la carencia o insuficiencia de formación en parte del profesorado de DLL. Y esta es una problemática que debe visibilizarse y solucionarse. Sin la necesaria formación en LIJ del profesorado que debe impartirla, es imposible garantizar una formación adecuada en educación literaria en la formación inicial de maestras y maestros.

4. La investigación mostró que es muy escasa la reflexión sobre la realidad escolar de la DLL, la reflexión sobre el propio trabajo docente, la investigación sobre la propia realidad educativa. Nikleva y Cortina (2014) en su investigación sobre la producción científica en DLL, centrándose en tres revistas *Didáctica. Lengua y Literatura*, *Lenguaje y Textos* y *Porta Linguarum* en el periodo 2009-2011 para analizar cómo se reflejaban en ellas las tendencias que predominaban en DLL, evidenciaron 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 con las etapas educativas sobre las que se investiga, las autoras advierten (2014, p. 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%”.

5. La necesidad de corregir la desigualdad el género en el área de DLL, que produce la segregación vertical en el área de conocimiento cuyo resultado es la inequidad. También en la universidad, como demuestran De Filippo, Sanz y Gómez (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.

3. ¿Qué es lo que ha cambiado?

3.1. El profesorado en cifras

Conocer las cifras reales del profesorado de DLL en la universidad pública es imprescindible para cartografiar nuestra área de conocimiento.

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

En el curso 2019-2020 este profesorado hay 854 profesores y profesoras, 305 hombres (35,7%) y 549 mujeres (64,2%), el aumento en 109 profesores-as cuando se restringen contrataciones significa claramente una precarización del tipo de figura contractual. Es necesario comparar el tipo de figuras contractuales.

Profesorado funcionario

En el curso 2014-2015 estaba 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%).

En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por 170 profesores y profesoras, (19,9%) 80 hombres (47%) y 91 mujeres (53,5%), distribuidos en: 9 Catedráticos –as de universidad (CU) (5,2%), 7 hombres (4,1%) y 2 mujeres (1,1%); 3 Catedráticos-as de Escuela Universitaria (CEU) 5,2%, 2 hombres (1,1%) y 1 mujer (0,5%); 125 Titulares de universidad (TU) (73,5%), 64 hombres (37,6%) y 62 mujeres (36,4%); 32 Titulares de Escuela Universitaria (18,8%), 7 hombres (4,1%) y 25 mujeres (14,7%).

El total de profesorado titular se ha reducido de una manera alarmante, puesto que si ha aumentado globalmente en el área, la razón va ligada a la situación de precariedad de la mayoría del profesorado. Se ha reducido el número de CU por las jubilaciones, prácticamente han desaparecido los CEU por la misma razón, han aumentado los TU considerablemente, al abrirse las oposiciones nuevamente y han descendido los TEU también por las jubilaciones.

Profesorado Asociado

En el curso 2014-2015 estaba integrado por 330 profesores-as (44,29% del área), 109 profesores (33%) y 221 mujeres (66,9%). En el curso 2019-2020 este profesorado estaba integrado por 416 profesores y profesoras (48,7%), 135 hombre (32,4%) y 281 mujeres (67,5%).

En algunas universidades la totalidad del profesorado del área son asociados, en otras universidades prácticamente la mayoría. Noll expone una serie de argumentos a tener en cuenta en este aumento exponencial de esta figura contractual en relación a los TU (Noll, 2019, p. 8):

La progresiva sustitución, en términos cuantitativos de esta figura [TU] por nuevas fórmulas contractuales ha restado importancia a la capacidad del profesorado para plantear un proyecto docente personal, que incluía también el diseño de una línea de investigación particular y especializada. Ello, en última instancia, hace más sustituible y móvil al profesor universitario, en la medida en que una parte importante de los contenidos y el programa de las asignaturas están prescritos en fichas y planes docentes, y son compartidos entre diferentes cursos y universidades. Por ejemplo, permite la posibilidad de que las figuras más precarias, como los profesores asociados, en la práctica, puedan tener que cambiar de asignatura y especialidad año a año en función de las necesidades docentes de los departamentos. La formalización hace posible “conservar sus conocimientos y experiencias acumuladas más allá de la memoria de los individuos, debiendo permitir que un [profesor] novato en esta actividad, tan sólo leyendo y siguiendo la instrucción de trabajo, pueda realizar esa actividad de manera correcta y conforme en términos de calidad, independientemente de su experiencia” [Lahera, 2004, p. 79]. Al homogeneizarse poco a poco la (des)cualificación necesaria para desempeñar cada puesto todos los profesores “son intercambiables y ninguno insustituible” (Delbrige, Turnbull y Wilkinson, 1992, p. 101). [...] Además de ello se ha producido un recorte sustancial

del número de profesores vía la no renovación de las plantillas.[...] la continua interposición de diferentes figuras contractuales antes del acceso al estatuto clásico del profesor universitario –el profesor titular–, supone la contractualización de una parte importante de la vida laboral del profesorado (becas y contratos de formación e investigación, profesor asociado, profesor visitante, profesor colaborador, profesor ayudante, profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor interino, profesor contratado doctor, profesor titular interino...). Es decir, la continua revalidación de la relación laboral entre empleado y universidad [Chomsky, 2013].

Profesorado de figuras contractuales LOU

En el curso 2014-2015 este profesorado lo integraba 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 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%).

En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por 169 profesoras y profesores (19,7%), 45 hombres (26,6 %) y 124 mujeres (73,3 %) distribuidos en: 64 contratados doctor-a (37,8), 22 hombres (34,3%) y 46 mujeres (71,8%); 4 ayudantes (23,6%), 1 hombre (0,5%) y 3 mujeres (1,7%); 64 ayudantes doctor-a (37,8%), 19 hombres (11,2%) y 45 mujeres (26,6%); 3 visitantes (1,7%), 2 hombres (1,18 %) y 1 mujer (0,5%) y, 7 eméritos (4,1%), 1 hombre

(0,5%) y 6 mujeres (3,5%). Nuevamente la presencia femenina es abrumadoramente mayoritaria.

Profesorado de figuras contractuales no incluidas en la LOU.

En el curso 2014-2015 este profesorado lo integraba 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).

En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por 143 profesoras y profesores (16,7%), 58 hombres (40,5%) y 85 mujeres (59,4%), distribuidos de la siguiente manera: 2 Titular interino-a (1,3%), 1 hombre (0,6%) y 1 mujer (0,6 %); 13 contratados-as interinos (9%), 6 hombres (4,1%) y 7 mujeres (4,8%); 4 contratados-as para sustituciones (2,7%), 2 hombres (1,3%) y 2 mujeres (1,3%); 6 sustitutos-as (4,1%), 2 hombres (1,3%) y 4 mujeres (2,7%); 46 sustitutos interinos (32,1%), 14 hombres (9,7%) y 32 mujeres (22,3%); 32 laborales interinos (22,3%), 17 hombres (11,8%) y 15 mujeres (10,4%); 17 agregados-as (11,8%) 8 hombres (5,5%) y 9 mujeres (6,2%); 8 colaboradoras-as (5,5%), 2 hombres (1,3%) y 6 mujeres (4,1%); 2 colaboradores-as indefinidos (1,3%), 1 hombre (0,6%) y 1 mujer (0,6%); 21 adjuntos-as (14,6%) 5 hombres (3,4%) y 16

mujeres (11,1%); 4 profesores-as de apoyo docente (2,7%), 1 hombre (0,6%) y 3 mujeres (2%), 1 auxiliar (0,6%), 1 mujer (0,6%); 8 lectores-as (5,5%), 3 hombres (2%) y 5 mujeres (3,4%); 2 personal externo (1,3%), 1 hombre (0,6%) y 1 mujer (0,6%); 2 profesores-as de Educación Secundaria en Comisión de Servicios (1,3%), 1 hombre (0,6%) y 1 mujer (0,6%). En el profesorado más precario, nuevamente las mujeres son mayoría.

El área tiene en el curso 2019-2020 un 19,9% de profesorado funcionario, un 48,7% de profesorado asociado, un 19,7% de figuras contractuales LOU y un 16,7% de figuras contractuales no LOU que representan personas, más allá de los porcentajes: 170 funcionarias-os, 416 asociadas-os, 169 personas con figuras contractuales LOU y 143 personas con figuras contractuales no LOU.

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

En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por un total de 18 investigadores e investigadoras (10 hombres y 8 mujeres). De todas ellas son investigadoras-es con becas predoctorales PIF (Personal Investigador en Formación) 8 personas (5 hombres y 3 mujeres), hay 3 investigadores postdoctorales (3 hombres, el 100%) y 1 beca FPU (1 mujer el 100%). También aparece la figura de investigadora ordinaria (2 mujeres). Ha habido un ligero aumento.

3.2. El profesorado tras las cifras

Si unimos lo evidenciado hace cinco años y añadimos nuevos aspectos de este

último lustro, hay que destacar los siguientes puntos:

1) 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. La formación conceptual es muy necesaria, además, en el cuestionamiento del poder y en la educación para la ciudadanía crítica, porque como defiende Henry Giroux (2019):

Dada la decadencia actual de lo "obvio", la teoría es lo único que nos queda y funciona como una caja de herramientas a las que recurrir para destruir el consenso del sentido común, desarrollar formas de saber y promover relaciones sociales más justas. La teoría es un recurso indispensable en la tarea de reflexionar y desarrollar nuevos modos de representación, poder y acción al servicio de la vinculación del saber y el poder, del sentido y la relevancia social, de los problemas privados y los asuntos públicos. (p.372).

Porque como expone Jurjo Torres (2017):

Nuestro sentido común, nuestra razón, no es neutral, sino el resultado de determinados aprendizajes y rutinas que son, a su vez, el producto de elecciones en las que están implicadas cosmovisiones sobre cómo es el mundo y cómo debería ser (p.138).

Y, como argumenta Giroux (2019):

Los académicos tienen la responsabilidad ética y pedagógica no solo de desestabilizar y de oponerse a todas las ortodoxias, de volver problemáticos los supuestos basados en el sentido común y que a menudo

configuran la vida de los estudiantes y su comprensión del mundo, sino también de animarlos a sumir su propio poder en cuanto individuos y agentes sociales. (p.191).

En la anterior aproximación se incluían voces expertas que, como Gimeno Sacristan (2012), habían evidenciado que la mayoría del profesorado cuando es contratado no tiene seguridad en la continuidad, y que en muchísimos casos no tiene experiencia ni preparación previas, consecuentemente improvisa didácticamente por no tener formación pedagógica. Por otra parte, el filtrado de las comisiones de contratación se basa exclusivamente en el currículum, sin ninguna entrevista que pueda ayudar a valorar la competencia docente. Un nuevo problema, aparecido recientemente, es el baremo informático estrictamente cuantitativo iniciado en algunas universidades. Ruth Rubio y Sebastian Martin (2020) destacan en relación con el proceso de evaluación de sustitutos interinos a través de un nuevo sistema informático en la Universidad de Sevilla:

El método de evaluación es pura y exclusivamente cuantitativo, de modo que un mismo trabajo publicado bajo diferente título y con escasos retoques en varias sedes vale mucho más que una sola investigación sesuda sobre un asunto particular, traducida en una sola publicación de calidad. No hay, pues, modo de cortar la entrada a la mediocridad con este sistema cuantitativo de valoración, que sólo mide la capacidad al peso, hurtando toda posibilidad de intervención a quienes se entienden preparados para una ponderación cualitativa correspondientemente fundamentada y motivada.

A esta observación podríamos añadir un grave problema reiteradamente observado y compartido en todas las universidades, la precariedad de los contratos y la urgencia de las contrataciones lleva a elegir al mejor currículum de los/las candidatos presentados, que no significa lo mismo que elegir el candidato-a idóneo para impartir la asignatura. ¿Qué tipo de profesionales y de conocimiento estamos ayudando a legitimar en DLL?

Es relevante destacar que DLL no se estudia como titulación, al igual que Filología o Pedagogía, por ejemplo. Gran parte del profesorado contratado se esfuerza y va incrementando su formación y su competencia docente en DLL. Pero no todos los casos son así. La precariedad de los contratos hace que, tras dedicar mucho tiempo a formar a este profesorado, cuando surgen otras opciones que les permiten vivir más dignamente, renuncian a sus plazas, lo que supone un volver a la casilla de salida en los departamentos de DLL. Además, la causa no siempre es la subsistencia, en algunos casos la DLL se ha utilizado como trampolín para acceder a otras plazas de otras disciplinas o para ascender en la jerarquía académica (no únicamente en las figuras contractuales vulnerables, una revisión de los currículums lo evidencia claramente por la ausencia de publicaciones de DLL), acumulando experiencia docente universitaria. Como destaca Gustavo González-Calvo con relación al contexto neoliberal de la Universidad (2020):

genera circunstancias desafiantes que configuran las subjetividades personales y profesionales de los docentes universitarios y sus prácticas pedagógicas. Para participar con éxito en la carrera universitaria, los profesores se ven obligados a adaptar sus perfiles profesionales a los requisitos del sistema y,

a menudo, a modificar sus objetivos personales y/o profesionales [...]La inseguridad genera más inseguridad; la inseguridad se autopropaga. Tiende a torcerse en un nudo gordiano que no se puede desatar. De esta manera, el constante estado de inseguridad puede llevar, a no pocos profesionales universitarios, a vivir en una situación de permanente precariado. [...]Como explica Zafra (2017), el contexto de los profesionales precarios está definido por trabajos y prácticas temporales; sujetos envueltos en inestabilidad y travestidos de un entusiasmo fingido que se emplea para aumentar su productividad. El concepto de precariado comparte algunas similitudes con el conocido marco de opresión desarrollado por Freire (1996). La precariedad, al igual que el entusiasmo, se ha convertido en un arma para explotar a los trabajadores temporales y sofocar la disidencia, manteniéndolos preocupados por el temor de perder sus empleos (Giroux, 2014). Esta precariedad es política, social y económicamente amenazante, ya que genera desencanto, ansiedad y alienación (Standing, 2011). [...] La innegable presión que lleva a modelar un sistema universitario asentado sobre los intereses del mercado (Ponce, 2003) conduce, irremediablemente, a que los modelos de referencia para la evaluación del sistema de educación superior sean los mismos que predominan en el ámbito empresarial. Fruto del acercamiento de la universidad a la lógica de las multinacionales están de plena actualidad términos como excelencia, productividad y superación de exámenes por parte del profesorado. (pp.70-71).

Y defiende (González-Calvo, 2020):
El sistema universitario se vale hoy día de multitud de personas muy capacitadas y

formadas académicamente, pero, paradójicamente, desarticuladas políticamente y sin posibilidad de elección. Es sencillo comprobar cómo la incertidumbre, el riesgo y el entusiasmo artificial son cuestiones cotidianas en la profesión. Quien aspira a desarrollar una carrera profesional dentro de la universidad lo tiene complicado para no sentirse abrumado y atrapado por la vorágine mercantilista y por el capitalismo académico que caracterizan la educación superior. (p.77).

Una vez contratados-as, el siguiente obstáculo en la carrera docente es la acreditación. Noll (2019, p. 9) expone:

La acreditación, no obstante, al contrario de la oposición, no es un examen o prueba en la que se evalúa la capacidad para desarrollar un trabajo futuro a partir del tiempo de trabajo pretérito acumulado en forma de capital humano –experiencia y formación–, sino del trabajo ya entregado, el trabajo ya realizado. Una cantidad de trabajo medida en términos de méritos (cuya estrella es, de nuevo, el índice de impacto de las revistas donde el candidato ha publicado ya sus investigaciones) y cuyo volumen mínimo exigido se va incrementando también año para cada una de las figuras. Es decir, consiste fundamentalmente en obtener la acreditación para poder trabajar en una determinada área a partir de la demostración del trabajo ya realizado en esa área, ya sea como experiencia docente o como experiencia investigadora. El sistema de acreditación es en definitiva un modo muy eficaz de obtener trabajo gratuito. Para adquirir experiencia docente los candidatos deben optar a plazas muy mal retribuidas, cuya única retribución es precisamente la experiencia docente que aportan. La necesidad

de adquirir experiencia investigadora lleva también lógicamente a colaborar en proyectos de investigación de forma voluntaria y a producir artículos de forma gratuita, pues las revistas de impacto científico hace ya mucho tiempo que no retribuyen a los autores –e incluso en algunos casos la necesidad de los autores de publicar sus artículos en ellas les permite exigirles algún tipo de pago por distintas vías–.

En su investigación sobre la acreditación y formación del profesorado, García-Ayllón y Tomás (2014) ya apuntaron que si se jubilaba el profesorado funcionario o acreditado, esta población que en 2014 suponía el 10% del profesorado universitario estatal en torno a los 65 años, el 33,86 % en torno a los 51-60 años, es decir entre ambos un 50% del total, esta cohorte no podría ser reemplazada por la siguiente (41-50 años) y esto, llevaría a la entrada de profesorado docente no acreditado, con consecuencias importantes, como el detrimento de la actividad investigadora. También planteaban que el sistema de baremación de los procesos de acreditación se focalizaba en la publicación de artículos de investigación, en detrimento de la futura calidad de la docencia. Ya en 2014 Escudero señalaba que la contratación estaba caracterizada por la temporalidad y fragmentación del profesorado y que, la temporalidad, podía influir en el control ideológico. Obviamente se ha producido un cambio de modelo, en 2009 J.B. Martínez incidía en que la creciente burocratización, desde un sistema gerencialista, suponía un problema grave: el cambio de los valores profesionales a los mercantiles. La mejora de la calidad evidenciaba, en lugar de contemplar referentes como la ciudadanía, la ética o el desarrollo personal, fomentaba

la competitividad tanto en el profesorado como en el estudiantado. Davide Borrelli destaca (2020):

Hoy se requiere que los profesores llenen formularios y realicen una gran cantidad de procedimientos burocráticos, como nunca había sucedido. Por supuesto, esto se hace restando tiempo y recursos que se deberían dedicar a la investigación y transmisión del saber. No es difícil entender cómo esta **deriva conducirá a esterilizar y domesticar el pensamiento universitario** y al vacío de significado de sus funciones, de sus docentes y de sus productos culturales.

Y en relación a los procesos de evaluación, Rubio y Martín (2020) destacan:

Las evaluaciones son necesarias, qué duda cabe. Pero cuando el tiempo que invertimos en procesos para evaluar a otros colegas y ser evaluados nosotros mismos (comisiones de evaluación, sexenios, acreditaciones y un largo etcétera), así como en la gestión y justificación de gastos de proyectos de investigación, nos absorbe de tal manera que nos quedamos sin tiempo para preparar bien nuestra docencia y avanzar debidamente nuestra investigación, y se nos quitan hasta las ganas de solicitar nuevos proyectos y ni siquiera nos planteamos ir a por los de mayor envergadura, es que algo va profundamente mal. Es que el remedio empieza a ser peor que la enfermedad, entre otras cosas porque el sistema puede acabar desincentivando a los más capaces intelectualmente y premiando a los que al final se revelan como los mejores burócratas o gestores. Ese día habrá muerto la figura del profesor universitario, al menos tal y como la entendíamos los que hace ya unas décadas la escogimos.

Nunca debemos olvidar lo que Jerome Bruner ya defendía a finales de los años 90: la preparación, o la ausencia de preparación, del profesorado tiene consecuencias (Bruner, 1997):

La mejora de la educación requiere profesores que entiendan y estén comprometidos con las mejoras proyectadas. Una cuestión tan banal apenas merecería comentario si no fuera omitida tan fácilmente por muchos esfuerzos de reforma educativa. Necesitamos equipar a los profesores con la preparación general necesaria para tomar una parte efectiva en la reforma. La gente que la lleva a cabo crea instituciones. Por muy meditados que acaben siendo nuestros planes educativos, deben incluir un lugar crucial para los profesores. Porque, en último extremo, ahí es donde está la acción. [...] La educación es arriesgada, ya que refuerza el sentido de la posibilidad. Pero un fracaso en el intento de equipar a las mentes con las habilidades para entender y sentir y actuar en el mundo cultural no equivale sencillamente a un cero pedagógico. Se arriesga a crear alienación, desafíos e incompetencia práctica. Y todo ello interrumpe la viabilidad de una cultura (p.53, p.62).

En relación a esta conceptualización, Emilio Lledó argumenta (2018):

El maestro es imprescindible en la docencia universitaria. Un maestro no es aquel que explica con mayor o menor claridad, conceptos estereotipados que siempre se podrían conocer mejor en un buen manual, sino aquel que transmite en la disciplina que profesa algo de sí mismo, de su personalidad intelectual, de su concepción del mundo y de la ciencia. Ser maestro quiere decir abrir caminos, señalar rutas que el estudiante ha de caminar ya solo con su trabajo personal,

animar proyectos, evitar pasos inútiles y, sobre todo, contagiar entusiasmo intelectual. Este elemento estimulador, sugeridor, orientador, es la pieza esencial del mecanismo universitario. (p.183).

Un ejemplo de lo que es necesario transformar en DLL lo aporta la investigación de Carmen Álvarez y Julián Pascual (2020) sobre el estado de la formación inicial de maestros-as en lectura, en la que analizan la situación actual a partir de una muestra de 73 profesores-as de diversas universidades españolas, evidenciando: la necesaria formación del profesorado para poder acercarse a la trayectoria lectora de su estudiantado; la necesidad de evitar programas o guías docentes inadecuados para formar maestros-as (y esto implica una inadecuada formación del profesorado que las ha diseñado) y, la necesidad de una implementación de nuevas prácticas realmente didácticas.

No debemos olvidar, además, que la selección del conocimiento de las guías docentes, vinculada a la formación de quién las diseña, va a implicar posicionamientos didácticos en DLL y una selección del conocimiento científico muy concretos. Como nos recuerdan Henry Giroux, Ourania Filippakou y Sofía Ocampo (2020), desde una defensa de la alfabetización cívica, la cultura cívica y la noción de ciudadanía compartida, desde una defensa de la lectura crítica freireana en la que la lectura del mundo y la lectura de la palabra van unidas:

El pensamiento crítico y las imágenes de un mundo mejor representan una amenaza directa a la racionalidad neoliberal en la cual el futuro siempre debe replicar el presente, en un ciclo sin fin en el que el capital -y la identidad que lo legitima- se

funde con el otro en lo que podríamos llamar una zona muerta de la imaginación y una pedagogía de la represión. Este impulso distópico prospera en la producción de innumerables formas de desigualdad y violencia -abarcando lo simbólico y lo estructural- como parte de un intento más amplio para definir una educación puramente instrumental, privatizada y en condiciones antiintelectuales. Lo que resulta claro es que los modos de educación neoliberal intentan modelar a los estudiantes en los mantras impulsados por el mercado del interés propio, la dura competencia, el individualismo sin control, y el ethos del consumismo. La gente joven está ahora llamada a invertir en sus carreras, consolidar su trayectoria y lograr éxito a cualquier costo. Es precisamente este reemplazo de la educación para la esperanza por un proyecto de agresiva distopía neoliberal, el que caracteriza el estado actual de la educación pública y superior en varias partes del mundo. Bajo el neoliberalismo, el mantra de la privatización, desregularización y destrucción del bien público se encuentra con el surgimiento de una tóxica desigualdad, codicia y obsesión por el lucro. Es fundamental para los educadores recordar que el lenguaje no es simplemente un instrumento de miedo, violencia e intimidación, es también un vehículo para la crítica, el coraje cívico, la resistencia y la agencia comprometida e informada. [...] El lenguaje puede ser una herramienta poderosa en la búsqueda de la verdad y la condena de las falsedades e injusticias. (pp.2092-2093).

También es necesario no obviar los espacios de convergencia mediática en la DLL del siglo XXI. Margarita León, José M. Correa y Estibaliz Aberasturi exponen que la cultura

de la participación desplaza el foco de la alfabetización desde la expresión individual a la participación comunitaria, desde una posición ética, consciente y transformadora señalando que este concepto de la educación va ligado a la necesidad de una educación crítica destacando (2020):

supone traspasar las puertas de la escuela, y contemplar el hecho educativo desde una perspectiva más ecológica y holística, asumiendo que las personas aprenden en diferentes contextos, espacios y tiempos, y en interacción con otros. Al mismo tiempo, se desvanece la pretensión de la educación aséptica, neutra, desprendida de todo lo que no sea estrictamente cognitivo, para ir contemplando la complejidad que concierne al proceso de aprendizaje, y el compromiso social y político que le es inherente. La mayoría de estas ideas no son nuevas, la acción dialógica de Freire (1978) las planteaba ya en los años 70. En este sentido, la aportación de la cultura de la participación se sustenta en los nuevos territorios que está dibujando la web 2.0, en las nuevas formas de relación que posibilita, y la idiosincrasia de las comunidades que se están estableciendo en las redes sociales. Se están transformando las formas narrativas, y el relato transmedia tanto de ficción, como de no ficción, está naturalizándose.

Este lenguaje de la resistencia va unido, desde estos espacios de convergencia a una concepción de la lectura y de la escritura como procesos sociales y a la generación de relatos contrahegemónicos (Aguilar, 2019).

2) Debe visibilizarse el porcentaje de profesorado no funcionario y la fragmentación ligada a la temporalidad que revierte en la calidad de la DLL. Veamos la situación

global, del área de conocimiento de DLL en las universidades españolas, tomando como referencia los datos del curso 2014-2015 y del curso 2019-2020.

- a. En el curso 2014-2015 el profesorado funcionario representaba tan solo el 27,65% del área de conocimiento de DLL. En el curso 2019-2020 este profesorado, 170 profesores y profesoras, representa únicamente el 19,9% del total. En la anterior aproximación planteábamos: ¿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? La respuesta con un 7,75 % menos es más inquietante.
- b. En el curso 2014-2015 el 44,29% del profesorado del área de DLL, el grupo mayoritario, era asociado que, recordemos, puede no ser doctor-a. Y planteábamos ¿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?

En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por 416 profesores y profesoras, (el 48,7% del total %). En algunas universidades la totalidad del profesorado del área son asociados, en otras universidades prácticamente la mayoría. Al ser el grupo más numeroso debemos recordar que no tienen ninguna obligación investigadora, que muchos son “falsos-as asociados” y que suponen el mayor porcentaje de figura contractual. Debemos recordar

además la realidad de los “falsos asociados-as”, que no tienen ningún otro trabajo, cotizan como autónomos y que no se ajustan al artículo 53 de la ley de Universidades, ser especialistas de reconocido prestigio que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario. Su precariado es evidente. Una de estas profesoras en la universidad catalana, Olga Margalef describe una situación extrapolable al resto de universidades (2019):

Estamos hablando de profesores que por dar 18 créditos anuales (un profesor titular da de media 24 al año) **cobramos entre 400 y 800 euros al mes**, según las categorías que contemple cada universidad. Unos pocos afortunados llegan a ser mileuristas. El resultado es que **con el sueldo anual de un profesor titular se pueden contratar cuatro asociados**. Pero es que, además, la exigencia de horarios y dedicación de la enseñanza universitaria deja poco margen para la compatibilidad laboral y un importante porcentaje acaban siendo **falsos asociados**, dedicados exclusivamente a la vida académica pero **forzados a hacerse autónomos** o combinando intermitentes tareas vinculadas a la investigación en la misma universidad. Aunque no se contemple sobre el papel, acabamos haciendo tareas estructurales e imprescindibles para los departamentos. Y mientras algunos llevan una década encadenando contratos a sueldo misérrimo sin beneficio por su antigüedad, otros no aguantan más de dos o tres años, por lo que los departamentos tienen que renovar constantemente sus plantillas.

- c. En el curso 2014-2015 el 13,42 % del profesorado del área era profesorado

contratado LOU. Del profesorado LOU únicamente un 44% eran contratados-as doctores-as. En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por 169 profesoras y profesores (19,7%), 64 contratados doctor-a (37,8%). La pregunta que planteábamos hace cinco años sigue teniendo plena validez: ¿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. En el curso 2014-2015 el 14,63% del profesorado del área de DLL lo componía un catálogo de figuras contractuales al margen de las contempladas en la LOU. En el curso 2019-2020 este profesorado está integrado por 143 profesoras y profesores, el 16,7%. La cuestión que se planteaba hace un lustro sigue siendo relevante: este profesorado ligado a las figuras más vulnerables y a la temporalidad ¿garantiza una formación adecuada de los formadores y formadoras en DLL?
- e. En el curso 2014-2015 la situación de la universidad pública llevó a que, en ocasiones, profesorado de áreas afines impartiera DLL. Parte de este profesorado se había formado y/o autoformado en DLL. Otro sector, sin embargo, no contaba con formación específica en DLL. Y planteábamos: ¿Cómo repercute esta carencia de formación específica en el desarrollo de la disciplina, en la investigación y en la docencia?

En el curso 2019-2020 la situación no solo no ha variado, sino que al descender el número de profesorado titular por jubilaciones y sus plazas ser sustituidas

mayoritariamente por profesorado precario, visibilizan una situación muy preocupante. Hace cinco años plateábamos: ¿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, de nuevo, como nos recuerda Carmen Rodríguez (2014, pp.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”.

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. En esta primera parte los aspectos que se han abordado son los siguientes: una introducción al estado del área en este momento y los cambios que se han producido en los últimos cinco años; las conclusiones en las que profundizar en este segundo acercamiento (curso 2019-2020) a partir de las que se visibilizaron anteriormente (curso 2014-2015) y, los cambios que se han producido en cifras en el profesorado reflexionando sobre todo lo que implica tanto en la conceptualización de la docencia y de la investigación que se está legitimando como en la precarización del conocimiento y de la vida de las personas. En una segunda parte se abordan la investigación y el género.

Bibliografía

- AGUILAR, C. (2016). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I. *Lenguaje y Textos*, 44, 39-59. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6734>
- AGUILAR, C. (2017). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte II. *Lenguaje y Textos*, 45, 29-41. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.6735>
- AGUILAR, C. (2019). “La lectura del lenguaje de la resistencia. LIJ, TIC y género”, en Campos, María del Mar y Quiles, María del Carmen. *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 227-242). Madrid: Visor.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y PASCUAL, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), XI (30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- BORRELLI, D. (2020, febrero 27). “Desintoxicar la universidad del gerencialismo para salvar la ciencia y mantener el saber al servicio de la humanidad”. *Diario 16*. <https://diario16.com/desintoxicar-la-universidad-del-gerencialismo-para-salvar-la-ciencia-y-mantener-el-saber-al-servicio-de-la-humanidad/>
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CALVO, G. (2020). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 69-82. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>
- 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>

- 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. <https://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* (pp. 27-51). Barcelona: Graó.
- GIROUX, HENRY. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona. Herder.
- GIROUX, H., FILIPPAKOU, O. y OCAMPO, S. (2020). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Revista Izquierdas*, 49, marzo 2020: 2083-2102. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art102_2083_2102.pdf
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (2019). "El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas" en Revelles, B. y González, A. *Género en la Educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis Política* (pp. 91-99). Madrid: Morata.
- LEÓN, M., CORREA, J.M. y ABERASTURI, E. (2020). Aprendiendo mediante la construcción comunitaria del retrato transmedia de un territorio. *Rizoma freireano*, 28. <http://www.rizoma-freireano.org/aprendiendo-mediante>
- LLEDÓ, E. (20189). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Barcelona: Taurus.
- MARCALEF, O. (2019, julio 1). "Precariedad de excelencia". *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20190701/precariedad-de-excelencia-universidad-articulo-opinion-olga-margalef-7531290>
- MARTÍNEZ, 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* (pp. 131-162). Barcelona: Graó.
- MENDOZA, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148726>
- 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://doi.org/10.30827/Digibug.30495>
- NOLL, H. (2019). ¡Es taylorismo, estúpido! Sobre la nueva organización científica de la investigación y la docencia en la Universidad Española. *Sociología del trabajo*, 95, 1-18. <https://doi.org/10.5209/stra.66436>
- RODRÍGUEZ, C. (2014). La proletarización 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. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009072.pdf>
- RUBIO, R. y MARTIN, S. (2020, febrero 20). "El profesor universitario en peligro de extinción". *el diario.es*. https://www.eldiario.es/andalucia/desdeelsur/universitario-extincion-comisiones-interinos-despropositos_6_997810224.html
- SALCEDA, M. (2020, abril 9). "Neuromitos y pseudociencias en educación". *Diario Feminista*. <https://eldiariofeminista.info/2020/04/09/neuromitos-y-pseudociencias-en-educacion/>
- TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.