

Tendencias en la formación actual de docentes de lengua castellana en América Latina

Ana Lucía Cañón Moreno y Martha Cecilia Cedeño Pérez*

Resumen

La investigación *Tendencias en la formación de docentes de Lengua Castellana en América Latina*, llevada a cabo en la Universidad Santo Tomás de Colombia, identificó líneas, recorridos y campos implicados en tales programas, a través de rastrear 44 instituciones de educación superior de 14 países, mediante la consulta de sus dominios de Internet, entrevistas personales y un cuestionario enviado a personas clave a través de correo. La revisión de los planes de estudio permitió dilucidar sus énfasis relacionados con la pedagogía, gestión y gerencia de la cultura, la lingüística, la literatura, el trabajo editorial, el desarrollo histórico de la lengua y la investigación; también la importancia de una visión interdisciplinar, las habilidades lecto-escriturales, la sensibilidad frente a los problemas sociales y el conocimiento de la lengua española y su funcionamiento.

Palabras clave

Tendencias ¶ Formación ¶ Docencia ¶ Lengua castellana ¶ Educación superior

Abstract

The research *Trends in the training of teachers of Spanish language in Latin America*, held in the University of Santo Tomás in Colombia, identified lines, paths and fields involved in such programmes, through 44 institutions of higher education in 14 countries, by their domains of Internet consulting, personal interviews and a questionnaire sent to key personnel through mail. The revision of curricula allowed to elucidate their emphasis related to pedagogy, management and management culture, linguistics, literature, publishing, the historical development of the language and research; also the importance of an interdisciplinary vision, reading-writing skills, sensitivity to social problems and the knowledge of the Spanish language and its operation.

Key words

Trends ¶ Teaching ¶ Spanish language ¶ University education

* Lucía Cañón es Profesora Investigadora en la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), Universidad Santo Tomás, Colombia. ¶ Martha Cedeño es Profesora Investigadora de la Universidad Antonio Nariño y de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Introducción

La investigación sobre la cual versa este artículo corresponde a la tercera fase de un proceso de indagación comenzado en el año 2013 cuyo propósito fue descubrir las tendencias en la formación de docentes en Educación básica, específicamente en lo concerniente a la Lengua Castellana. En un primer momento en el ámbito de la Universidad Santo Tomás de Colombia y, en un segundo momento, a nivel nacional, tanto en la modalidad presencial como a distancia. En esta última etapa la intención fue determinar la manera como se está llevando a cabo la formación de docentes de Lengua Castellana en América Latina. Por ello, el propósito planteado fue determinar las tendencias en la formación de docentes en dicho ámbito y, en consonancia con esta cuestión, la identificación de los énfasis de los planes de estudio ofertados y el reconocimiento del campo de acción de los egresados de los programas consultados.

Este primer acercamiento a la formación de docentes en el área específica de la Lengua Castellana, en una esfera tan amplia como es la de Latinoamérica, hizo posible identificar los distintos planes de estudio, sus contenidos fundamentales, los senderos pedagógicos, teóricos y disciplinares que los soportan; los perfiles del estudiantado y los campos de acción en donde éste puede desempeñarse una vez culminado el proceso formativo. Más allá, permitió tener una visión general de las disposiciones generales de dichos programas y su relación, tanto con el contexto inmediato como con el marco mayor de cada uno de los 14 países en los cuales éstos se brindan, con todo lo que esto implica en términos de calidad y pertinencia de los mismos.

Marco Teórico

En términos generales, la formación del profesorado es una de las necesidades sociales más sentidas no sólo en el contexto colombiano sino también en el latinoamericano, pues de ello depende la mejora de los procesos y los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje en todo nivel. Desde esta perspectiva, existen estudios muy interesantes que confirman este hecho. Uno de ellos es el de Vaillant (2007a), en donde la autora plantea que, pese a la importancia que tiene la educación como elemento de transformación social en América Latina, el cuerpo docente no está preparado convenientemente para cumplir con su tarea fundamental. En ese orden de ideas, reconoce

diversas líneas relacionadas con la formación docente, dentro de las cuales están las que examinan el pre-entrenamiento, es decir, las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a la profesión docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación docente; las que se interesan por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los noveles profesores y aquellas que consideran la formación en servicio orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

No obstante lo anterior, Vaillant menciona algunas dificultades relacionadas con este proceso formativo del profesorado, dentro de las cuales señala el bajo prestigio de las carreras universitarias de licenciatura, el énfasis exagerado en “la exposición oral frontal” (Vaillant, 2007a: 3) y, en consecuencia, la poca atención a estrategias pedagógicas que permitan la inclusión de estudiantes de contextos, procedencias y características diversos. Todas estas problemáticas llevan a plantear la necesidad de mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente de tal manera que atienda a las condiciones reales de la población.

Lo dicho hasta aquí remite entonces a serias dificultades en el proceso formativo docente, en el que también existen elementos tensionantes relacionados, por ejemplo, con las dicotomías ideal/real y teoría/práctica. Lo anterior, llevado a lo cotidiano, tiene que ver con ese nexo, a veces tan frágil, entre el modelo de enseñanza pensado para transformar la realidad, cuyas características apuntan hacia la consolidación de un profesorado capaz, crítico, reflexivo, integral, transmitido en las aulas universitarias, y el acto del proceso de enseñanza como tal, donde el modelo se torna totalmente ajeno en el momento de llevarlo a la práctica. Así pues, una cosa es lo pensado y otra la realidad con todas sus aristas e implicaciones y ello lleva, indefectiblemente, a volver sobre la teoría y la práctica, sobre esa conjunción no dada en el ámbito escolar. Una cosa es lo que se aprende en las aulas de clase y otra la realidad con la cual se topa el maestro o maestra en su práctica cotidiana. En la formación de docentes este divorcio se pretende salvar a partir de las prácticas pedagógicas, no obstante, como lo anota Vaillant, éstas son:

una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula (...) las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión no asegura un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita, se aviva en la inquietud del estudiante (2007: 4).

En un estudio de Cardelli y Duhalde se destaca no sólo el hecho de que la Oficina Regional de Educación de la UNESCO presente la formación de docentes como una estrategia prioritaria “para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general” (2001: 2), sino que, además, propone abordar ésta desde tres aspectos, a saber: cultura de las instituciones de formación docente, trabajo docente y desarrollo curricular (Cardelli y Duhalde, 2001). De esa manera, se puede pensar en un sistema que permita la preparación de docentes rigurosos y conscientes de su entorno, capaces de evadir esas políticas de competencia, planteadas por un neoliberalismo salvaje que ha puesto la educación como un producto de mercado más. El cuerpo docente debe estar preparado para cumplir su papel de manera rigurosa, atendiendo a la diversidad de los contextos y situaciones, así como resistiendo los embates de políticas formativas, claramente relacionadas con el interés por modelar estudiantes que puedan insertarse eficientemente en modelos productivos de explotación y precariedad. A ese respecto los autores mencionan que:

Si bien desde nuestra perspectiva, compartimos las generalidades del diagnóstico que se hace acerca de la formación docente en América Latina, pensamos que toda transformación, contraria al planteo neoliberal, debe partir por reconocer la trayectoria histórica de las instituciones de formación docente; integrar a los educadores como protagonistas del cambio, y proponer un proyecto de educación inclusivo, al servicio de los sectores populares y no a la lógica de los mercados. En este sentido, también se debe considerar la democratización de las instituciones; la inserción y articulación de las mismas con la comunidad socio-cultural donde se insertan; la institucionalización y organización de un espacio que favorezca la articulación horizontal de las instituciones formadoras (Cardelli y Duhalde, 2001: 4).

A todo lo anterior se agregan los profundos cambios ocurridos durante los últimos años en diversos ámbitos del contexto macro, que comportan también un aumento en las exigencias al cuerpo docente que debe asumir cada vez más responsabilidades (Vaillant 2007a). Ligado a esto se encuentra también el establecimiento de unas ciertas cualidades que reflejan lo que es y no es un buen/a docente, aspectos ligados al conocimiento académico y a los valores que deben verse proyectados en el estudiantado, los métodos de enseñanza, las competencias comunicativas para relacionarse efectivamente no sólo con el grupo estudiantil, sino también con los otros actores del sistema educativo y, sumado a esto, desarrollar habilidades investigativas y de reflexión con respecto a sus prácticas (Vaillant, 2007b). Es decir, al docente se le exige una serie de características y funciones para las cuales, muchas veces, no cuenta con la suficiente preparación y, si las tiene, las condiciones en las que realiza estas labores no son las más idóneas e indicadas. En ese sentido Vaillant advierte que el contexto macro refiere no solamente a mayores demandas para el profesor/a, sino también a la progresiva inhibición de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales, como la familia. A esto se suma la aparición, en las últimas décadas, de medios de comunicación que han forzado al docente a cambiar su papel en clase, que coexisten en sociedades que son multiculturales y en muchos casos multilingües. Ello aunado al hecho de que, en los últimos años, se responsabiliza al cuerpo docente de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos.

En lo que respecta al ámbito de la formación de docentes en Lengua Castellana y literatura, Lorente Muñoz (2012) se plantea, para el caso de España, abordar esta problemática analizando el escenario educativo en términos generales e incluyendo la “formación general del profesorado y las competencias profesionales deseables para éste” (Lorente, 2012: 2), todo ello para analizar las herramientas con las cuales se afronta el trabajo, con solvencia y fluidez, en el aula de clase. Este autor retoma algunos trabajos que versan sobre aquellas competencias que toda persona dedicada a la docencia debe tener, entre las cuales se incluye, organizar y animar situaciones de aprendizaje, diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, trabajar en equipo, utilizar las nuevas tecnologías y manejar la propia formación continua, esto para indicar hasta qué punto el trabajo docente se ve inmerso en un conjunto de acciones para las cuales no siempre se está preparado/a, pues se le exige no sólo tener los conocimientos disciplinares pertinentes, sino también conocimiento del contexto escolar, conocimiento pedagógico general, formación didáctica específica de su disciplina y formación práctica

de la actividad docente, todo ello con el fin de convertirse en un baluarte de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, sólidos y transformadores.

En el caso de la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura, afirma que en el contexto español ambas remiten al canon, a la repetición de unos contenidos establecidos por la institución sin tener en cuenta, muchas veces, los contextos y realidades lingüísticas y literarias del estudiantado. En ese orden de ideas, plantea el inmovilismo y el sometimiento exacerbado al canon literario. En dicho sentido afirma que es el conservatismo de una disciplina que apenas ha evolucionado en los últimos años, a pesar de los distintos cambios en sus planes de estudio. Ello puede deberse a la idiosincrasia de unos programas que basan su carga, en términos de contenidos, en el canon, es decir, en la literatura encomiada por la propia institución, y en el saber lingüístico y gramatical; una ciencia que conoce diversas interpretaciones dependiendo de la *escuela* a la que pertenezca, prácticamente, cada docente (Lorente, 2012).

Desde ese punto de vista plantea que, en la formación del profesorado de esas disciplinas, pesa sobre todo la cuestión académica, es decir, que su base reposa en modelos erigidos sobre la primacía del saber erudito, con todo lo que ello comporta en términos de dejar muchas veces de lado la cuestión práctica, el desempeño docente *in situ*, esto es, en el aula de clase. El autor aboga por encontrar el equilibrio entre estos dos aspectos tan importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues esta formación filológica de corte academicista se debe modificar sustancialmente para el desempeño eficiente de la labor docente. De igual modo, se debe complementar con conocimientos específicos de las disciplinas relacionadas con la didáctica y la pedagogía, en concreto con aquellos de la didáctica de la lengua y la literatura, que versan sobre problemas particulares de aprendizaje en estas áreas, para adaptar ese conocimiento inicial a uno más práctico y accesible al alumnado con el que se debe trabajar (Lorente, 2012).

En términos generales se puede decir que existe un claro interés por encontrar mecanismos adecuados para la formación de docentes en las distintas esferas del conocimiento, pues se tiene conciencia del papel fundamental que éstos/as juegan no sólo dentro del sistema educativo, sino también dentro de la sociedad que les acoge. Desde esa perspectiva se señala, efectivamente, que sólo a través de una adecuada preparación el profesorado puede afrontar su trabajo con rigurosidad, con compromiso y con la mirada puesta en los seres humanos a los cuales inculca, toca, conmueve, transforma, modela. He ahí la gran importancia de una práctica pedagó-

gica contextualizada, armónica, que propenda por la transformación de la realidad en la cual está inmersa, y ello no se puede lograr si el profesorado no posee la formación pertinente, si no cuenta con condiciones laborales dignas o si no se valora su papel dentro del tejido social.

Ahora bien, los planes de estudios de las distintas licenciaturas enfocadas a la formación de docentes en Lengua Castellana, tanto a nivel local, nacional como internacional, apuntan hacia la consolidación de docentes con excelencia académica y humana que sean capaces de participar, activamente, en los distintos procesos educativos, sociales y culturales en los cuales se desempeñan y, en un sentido más específico, hacia una formación disciplinar que permita la enseñanza de la lengua materna con solvencia en los distintos contextos en los cuales ejercen su profesión, es decir, hacia la consolidación de unos saberes lingüísticos y literarios en donde la investigación como tal se convierte en un elemento fundamental en el aula de clase, en la acción escolar.

En ese sentido, es menester tener en cuenta en la formación del profesorado, aparte de la preparación intelectual, otros conocimientos que se han adquirido a través de la experiencia, tal como indica Pontes (2008) retomado por Lorente (2012). Éste afirma que es importante un cambio de mentalidad general que se debe dar en el proceso de formación docente, para evitar el cansancio e inmovilidad del profesorado y señala una serie de elementos de suma importancia, tales como el conocimiento disciplinar adaptado a las características del nivel educativo en que se imparte la enseñanza el conocimiento del contexto escolar, el conocimiento psicopedagógico general, la formación en didáctica específica de la propia disciplina y la formación práctica de la actividad docente. Según el autor en mención, estos elementos deben estar presentes en cualquier programa de grado licenciatura cuyo objetivo sea la formación docente en lengua y literatura. No cabe duda de que ése es el camino, pues constituye la base fundamental para la formación de un cuerpo profesoral preparado en el aspecto disciplinar, diestro en los métodos y estrategias didácticas, y solvente en la experiencia.

En el marco de América Latina existen algunos documentos interesantes, como el de la UNESCO (2013), acerca de la importancia de la formación docente en el reforzamiento de la calidad educativa. En este documento se traen a colación los seis objetivos de *Educación para todos*, a alcanzar en el año 2015 (de acuerdo al Marco de Acción de Dakar, 2000), resumidos de la siguiente manera:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2013: 19-20).

En el texto en mención, se resaltan las capacidades profesionales docentes como la base fundamental de la calidad educativa, señalando que, si el alumnado no se topa en el hecho educativo con un cuerpo profesoral capaz y bien formado, no sólo no se engendrarán mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, sino que tampoco se aportará al fortalecimiento de la calidad educativa. Es decir, dejan al docente la responsabilidad de llevar a cabo, por un lado, un proceso de enseñanza significativo, contextual y reflexivo, y por el otro, la de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a todo nivel. Desde esa perspectiva es necesario, afirma el documento, ajustar “a las características de una profesión de alto estatus: los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas” (UNESCO, 2013: 25), con todo lo que ello implica en términos de formación profesoral en alto nivel de competencia, en todos los sentidos. Se espera, entonces, que

el profesorado sea capaz “incluso de contrarrestar el efecto de las condiciones negativas del entorno en que viven los niños con menos recursos o que presentan dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 2013: 109-110).

En el mismo documento se menciona que, en la actualidad, la profesión docente exige un nivel de formación mucho más complejo, acorde también con la realidad que viven los países latinoamericanos. En ese sentido, su competencia no sólo debe estar en el campo disciplinar y didáctico, sino también en el de re-conocer las distintas realidades inmersas en el aula y en solventar situaciones y problemáticas que allí se evidencian como reflejo de la sociedad mayor. Por ello,

un docente competente no sólo debe conocer su disciplina sino manejar variadas estrategias pedagógicas que permitan a los niños desarrollar habilidades más complejas, actitudes y motivaciones que les permitan participar en la sociedad y convertirse en aprendices autónomos a lo largo de la vida; todo esto ha puesto en entredicho las instituciones y prácticas tradicionales de formación inicial y continua de los docentes (UNESCO, 2013: 110).

En lo que respecta a la formación docente en América Latina, Vaillant apunta que ésta tiene un impacto limitado en las prácticas de aula, puesto que la formación es, sobre todo, de corte teórico y poco “orientada a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas” (2013: 194), con todo lo que esto implica en términos de experiencia, de solvencia, de manejo de estrategias didácticas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje situados y contextualizados, en una realidad tan cambiante y compleja como la que se evidencia en muchos países latinoamericanos.

Otro elemento importante es el relacionado con las instituciones que se encargan de formar al profesorado en el contexto latinoamericano; para ello, resulta pertinente retomar las indicaciones de la UNESCO, enunciadas también por Vaillant (2013: 197):

- Las universidades que, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa y, entre ellas, se encuentran por ejemplo, las universidades chilenas.

- Las Universidades Pedagógicas que se encuentran en el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario y han sido una estrategia de algunos países latinoamericanos para mejorar la formación inicial. Entre las más importantes de estas instituciones, se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978), la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (1989), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (1983) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (1986).
- Los Institutos Pedagógicos Superiores (Institutos Normales Superiores o Institutos Superiores de Educación) que son instituciones de nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en Escuelas Normales, y suelen ser dependientes, administrativa y/o académicamente, de los Ministerios o de los respectivos gobiernos estatales o provinciales. Estas instituciones forman docentes, en algunos países, para todo el sistema escolar y en otros, exclusivamente para la educación inicial y primaria. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrolla actividades académicas propiamente universitarias. Entre los países que tienen tal tipo de instituciones, figuran Argentina y Uruguay.
- Las Escuelas Normales que se definen como instituciones de educación secundaria, cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar, usualmente son dependientes, académica y administrativamente, de los Ministerios o Secretarías de Educación y las mismas pueden encontrarse en países como Nicaragua o Guatemala.

Metodología

La investigación de la cual se da cuenta en este artículo, como ya se ha dicho, corresponde a la tercera fase de un proceso de indagación iniciado en el año 2013, que se enmarca epistemológicamente en la investigación cualitativa y se relaciona con una lógica inductiva en el ejercicio de averiguar sobre los criterios con los cuales se está llevando a cabo la formación de docentes de Lengua Castellana en América Latina. Con ese fin se retomaron los programas en dicho ámbito de 44 universidades, teniendo como punto de referencia 14 países donde éstos se ofrecen y cuya información se encontró en sus

dominios de Internet y/o a través de comunicaciones directas (entrevistas personales y la solución de un cuestionario vía correo electrónico). De esa manera se accedió a los dominios de Internet de cuatro universidades de Perú (tres privadas y una pública), cinco de Venezuela (dos privadas y tres públicas), siete de Argentina (cuatro privadas y tres públicas), cuatro de Chile (tres privadas y una pública), una de Cuba (pública), una de Ecuador (pública), dos de Guatemala (privadas), diez de México (ocho públicas y dos privadas), cinco de Paraguay (cuatro públicas y una privada), una de Honduras (privada), una de Panamá (pública), una de Costa Rica (pública), una de República Dominicana (pública) y una de Bolivia (pública) (ver Tabla 1). Lo anterior permitió acceder a un corpus de datos pertinente y valioso a la hora de conocer las tendencias formativas en el campo anteriormente mencionado.

El proceso de investigación inició con la identificación de las diferentes universidades latinoamericanas que ofrecen formación a hombres y mujeres interesados en la docencia de la Lengua Castellana a nivel escolar. Así se logró rastrear la información de 44 dominios de Internet, del mismo número de instituciones universitarias, con la intención de comparar y categorizar las características de dichos programas frente al país al que pertenece la institución, la especificación de la universidad como pública o privada, la denominación del programa en concreto, el título que ofrece, la duración en semestres, el campo de acción y la modalidad en que se ofrece. En ese proceso se revisaron los planes de estudio de dichos centros académicos, con el ánimo de determinar las prioridades educativas que se dan en cada uno de estos programas, lo que permitió identificar, en algunos casos, la tendencia general de formación en el país, así como de cada universidad en concreto.

A nivel general esta propuesta implicó, por un lado, la ubicación y la centralización en una base de datos de la información respecto a las universidades latinoamericanas que ofertan programas de formación de docentes de Lengua Castellana, cuyo instrumento fue una matriz que contiene y sistematiza, de acuerdo con los núcleos temáticos propuestos, los datos más relevantes (Tabla 1). Por el otro lado, entrañó el desarrollo de la producción o construcción teórica que pretendió establecer la relación entre los núcleos temáticos y las categorías emergentes para establecer, finalmente, tendencias en la formación de docentes de Lengua Castellana en Latinoamérica.

La estrategia utilizada para desvelar las tendencias en la formación de docentes de Lengua Castellana en América Latina, fue la identificación

de los volúmenes por categorías estructuradas. Estos volúmenes se entienden como el análisis de las distribuciones en el universo estudiado de los énfasis epistemológico-curriculares y las categorías que se evidencian a partir de dicho proceso. Esto es, el reconocimiento del arco que traza la formación de docentes de Lengua Castellana en las universidades seleccionadas en América Latina que refleja las características más relevantes de este tipo de programas.

También se llevó a cabo una búsqueda de tipo documental con el fin de ubicar fuentes de información pertinentes, a partir de lo cual se construyó y alimentó la base de datos que permitió posteriormente el procesamiento y sistematización de la información recolectada. En ese sentido, también se adelantó la revisión bibliográfica que hizo posible sentar las bases conceptuales de la investigación. En el proceso de construcción teórica se elaboraron los núcleos temáticos y las unidades de análisis atendiendo a la información consultada durante el desarrollo del proyecto.

Tabla 1. Resumen de Universidades

País	Ciudad/ Localidad	Universidad	Denominación del programa	Presencial	A distancia	Duración
México	Iztapalapa (Cd. de México)	Universidad Autónoma Metropolitana	Licenciatura en letras hispánicas	×		12 trimestres
México	Puebla	Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla	Licenciatura en lengua y literatura hispana	×		8 semestres
México	Michoacán	Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo	Licenciatura en lengua y literatura hispánicas	×		8 semestres
México	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Licenciatura en lengua y literatura hispanoamericanas	×		8 semestres
México	Ciuhuéemoc (Cd. de México)	Universidad del Claustro Sor Juana	Licenciatura en escritura creativa y literatura	×		10 semestres
México	Culiacán	Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura en lengua y literatura hispánica	×		9 semestres

Tabla 1. Resumen de Universidades (continuación)						
País	Ciudad/ Localidad	Universidad	Denominación del programa	Presencial	A distancia	Duración
México	Coyoacán (Cd. de México)	Universidad Nacional Autónoma de México	Lengua y literatura hispana	×	×	8 semestres
México	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura en letras españolas	×		9 semestres
México	Ciudad de Juárez	Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez	Licenciatura en literatura hispanomexicana	×		No específica
México	Nuevo León	Universidad de Montemorelos	Licenciatura en lengua y literatura española		×	8 semestres
Guatemala	Guatemala	Universidad Francisco Marroquín	Licenciatura en lengua y literatura	×		2 años y medio
Guatemala	Guatemala	Universidad de San Carlos de Guatemala	Licenciatura en letras	×		10 semestres
Honduras	Tegucigalpa	Universidad Pedagógica Francisco Morazán	Letras y español	×	×	8 semestres
Costa Rica	San José	Universidad de Costa Rica	Filología española	×		No específica
Panamá	Ciudad de Panamá	Universidad de Panamá	Licenciatura en humanidades con especialización en español	×		8 semestres
Cuba	La Habana	Ministerio de Educación Superior	Licenciatura en educación: español y literatura	semi presencial		10 semestres
República Dominicana	Santo Domingo	Universidad Autónoma de Santo Domingo	Licenciatura en letras	No específica		No específica

Tabla 1. Resumen de Universidades (continuación)						
País	Ciudad/ Localidad	Universidad	Denominación del programa	Presencial	A distancia	Duración
Venezuela	Caracas	Universidad Católica Andrés Bello	Licenciatura en letras	×		10 semestres
Venezuela	Caracas	Universidad Católica Andrés Bello	Educación mención en castellano y literatura	×		8 semestres
Venezuela	Caracas	Universidad Central de Venezuela	Licenciatura en letras	×		6 semestres
Venezuela	Maracaibo	Universidad del Zulia	Escuela de letras	×		9 semestres
Venezuela	Maracaibo	Universidad Cecilio Acosta	Educación mención: lengua y literatura	×		8 semestres
Ecuador	Quito	Universidad Central del Ecuador	Carrera de ciencias del leguaje y literatura	×		9 semestres
Perú	Lima	Pontificia Universidad Católica del Perú	Lingüística y literatura	×		6 ciclos
Perú	Arequipa	Universidad Nacional San Agustín de Arequipa	Escuela de literatura y lingüística	×		10 semestres
Perú	Lima	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Escuela profesional de literatura	×		10 semestres
Perú	Lima	Universidad Nacional Federico Villareal	Educación secundaria con mención en lengua y literatura	<i>No específica</i>		<i>No específica</i>
Bolivia	La Paz	Universidad Mayor de San Andrés	Carrera de Literatura	<i>No específica</i>		<i>No específica</i>

Tabla 1. Resumen de Universidades (continuación)						
País	Ciudad/ Localidad	Universidad	Denominación del programa	Presencial	A distancia	Duración
Chile	Santiago de Chile	Universidad de Chile	Licenciatura en lenguaje y literatura hispánica con mención en literatura o en lingüística	×		8 semestres
Chile	Temuco	Universidad Católica de Temuco	Pedagogía en lengua castellana y comunicación	×		10 semestres
Chile	Santiago de Chile	Universidad Alberto Hurtado	Licenciatura en lengua castellana y comunicación	×		8 semestres
Chile	Santiago de Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Licenciatura en letras con mención en lengua y literatura hispana	×		8 semestres
Argentina	Maipú	Universidad Nacional del Rosario	Licenciatura en letras	×		10 semestres
Argentina	Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba	Profesorado en letras modernas	×		10 semestres
Argentina	Buenos Aires	Universidad de Buenos Aires	Licenciatura en letras	×		10 semestres
Argentina	Córdoba	Universidad Nacional de Villa María	Licenciatura en lengua y literatura	×		10 semestres
Argentina	Buenos Aires	Universidad Nacional de La Matanza	Licenciatura en lengua y literatura	Semi-presencial		4 semestres
Argentina	Buenos Aires	Pontificia Universidad Católica de Argentina	Licenciatura en letras	×		10 semestres

Tabla 1. Resumen de Universidades (continuación)						
País	Ciudad/ Localidad	Universidad	Denominación del programa	Presencial	A distancia	Duración
Argentina	Santa Fé	Universidad Nacional del Litoral	Ciclo de licenciatura en enseñanza de la lengua y la literatura		Virtual ×	5 semestres
Paraguay	Asunción	Universidad del Cono Sur de las Américas	Licenciatura en educación bilingüe	×		6 semestres
Paraguay	Asunción	Universidad Nacional de Asunción	Letras	×		8 semestres
Paraguay	Asunción	Universidad Evangélica del Paraguay	Licenciatura en lengua con especialización en educación bilingüe castellano guaraní	×		
Paraguay	Asunción	Universidad Nacional del Este	Licenciatura en letras	×		9 semestres
Paraguay	Itapúa	Universidad Nacional de Itapúa	Licenciatura en bilingüismo guaraní castellano	×		8 semestres

Fuente: Elaboración propia de las autoras.

Resultados de la investigación

La sistematización, análisis e interpretación de la información recolectada, permitió vislumbrar las líneas más gruesas de las tendencias en la formación actual de docentes de Lengua Castellana en América Latina. En ese sentido, hizo posible el reconocimiento de las características de los perfiles de ingreso y egreso de las universidades latinoamericanas consultadas; así como los posibles campos de acción de los egresados de tales programas, que incluyen docencia, investigación en lengua y literatura, producción editorial, gestión y gerencia cultural, producción de textos y traducción. La identificación de estas áreas hace pensar que, en términos generales, en la mayoría

de universidades del contexto latinoamericano, quienes egresan de dichos programas se pueden desempeñar en diversos ámbitos, es decir, que no sólo salen preparados para dedicarse a la docencia, cuestión que en países como Colombia, por ejemplo, no es muy usual.

Por otra parte, la revisión de 37 planes de estudio permitió determinar el enfoque de las universidades consultadas, cuyos énfasis se encuentran en uno o más campos del conocimiento como la educación, la pedagogía, la gestión y la gerencia de la cultura, la lingüística, la literatura, el trabajo editorial, el desarrollo histórico de la lengua y la investigación. En este punto, se encontraron tres singularidades: la posibilidad que se ofrece en Paraguay de trabajar en traducción, la que brinda la Universidad del Estado de Puebla de desempeñarse en el campo de la lingüística computacional y la que promete la Universidad de Buenos Aires de laborar en la interpretación de textos jurídicos.

Cabe destacar que entre los planes de estudio revisados, se puede evidenciar que algunos ofrecen dos o más seminarios de investigación y también seminarios de investigación específica en letras. Igualmente, se identifica la presencia de una *tesis de grado*, circunstancia que de hecho implica un proceso formal de investigación. De la revisión curricular adelantada, se concluyó que muchos planes de estudio no hacen evidente el componente investigativo en el proceso de formación de sus estudiantes. Se presume que los seminarios monográficos, así como los seminarios de grado, tienen en la estructura curricular un carácter eminentemente investigativo.

Ahora bien, en lo que respecta a las funciones que podrían desempeñar las personas egresadas de estos programas están la docencia, la investigación y la producción literaria, el trabajo en medios de comunicación social y la promoción cultural, en el caso de México. En Chile, además de la docencia, se considera que los egresados de estos programas están preparados para la producción y edición de materiales didácticos (Universidad Alberto Hurtado) y, en algunos casos, también como gestores promotores y animadores de la cultura. Dentro del perfil de egreso de las universidades argentinas se encuentra la investigación, la evaluación y la asesoría en las áreas de lingüística y literatura; así como el manejo de las metodologías y políticas de enseñanza, las políticas de difusión y comunicación, la publicidad y los medios, la promoción y animación cultural.

Otros campos laborales desvelados se relacionan con la gerencia de Casas de Cultura o la elaboración de guiones de radio, cine y televisión como en el caso de la Universidad Andrés Bello de Venezuela. Del mismo

modo, en la Universidad de Santo Domingo de República Dominicana, la dirección y la asesoría de bibliotecas hace parte de la oferta tanto la elaboración de prólogos como la reseña de libros. En el caso de las universidades de Paraguay, al ofrecer el programa en Lengua Castellana y Guaraní, tienen como perfil ocupacional la traducción de textos.

Merece la pena destacar que, contrario a lo que sucede en Colombia, los profesionales egresados de estos programas, en los 14 países consultados, reciben un título que los habilita para desempeñarse en diferentes campos relacionados con el lenguaje, la lengua y la comunicación, lo que seguramente puede incidir en una formación disciplinar más compleja y con un carácter de mayor integración entre diferentes áreas del conocimiento que contribuirán en una formación más fundamentada. Ello, sin embargo, puede implicar también que se corre el riesgo de descuidar, por decirlo de algún modo, el campo de la pedagogía y la didáctica, fundamentales en la labor docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que los perfiles de egreso reflejan la importancia de una visión multidisciplinar que permita la comprensión, desde lo humano, del mundo contemporáneo; la preparación sólida que favorezca adelantar estudios de posgrado; el ingreso a la docencia y la posibilidad de desarrollar investigaciones; el desenvolvimiento profesional en los diferentes medios de comunicación; la facultad para el trabajo editorial; amplias capacidades de lectura y escritura; sensibilidad frente a los problemas sociales; y conocimiento profundo de la lengua española y su funcionamiento.

En lo que respecta al perfil de ingreso, las condiciones comunes observadas en las instituciones universitarias estudiadas encierran, sobre todo, habilidades para la lectura, la escritura, la investigación y la creatividad. Elementos que se suponen fundamentales a la hora de iniciar un proceso formativo cuyo fin, como ya se ha visto, no es sólo la docencia, sino otras esferas laborales igualmente importantes.

Las descripciones anteriores evidencian las condiciones en las que se forma, en la actualidad, a los/as docentes de Lengua Castellana; no obstante, como ya se ha visto, los distintos programas universitarios latinoamericanos en este ámbito van dirigidos a personas cuyo fin profesional no tiene por qué ser únicamente el magisterio. Ello en principio muestra, por un lado, un vasto y diverso campo de acción que puede ser un factor atractivo para quienes buscan desarrollarse en ámbitos relacionados con la comunicación o el mundo editorial por ejemplo, con todo lo que ello implica en términos

de un currículo interdisciplinar y versátil elaborado para tal fin; y por el otro, entraña que la formación para la docencia, al no ser el núcleo de esos programas, se convierte en un factor secundario al que no se da la importancia que se merece y, por lo tanto, en dichos planes no se hace énfasis en aquellos elementos esenciales de corte pedagógico y didáctico, tan trascendentales a la hora de ejercer la docencia *in situ*. Esto significa la existencia de una problemática de fondo relacionada con el hecho antes enunciado, cuya consecuencia primera será la formación precaria en aquellos aspectos clave para el ejercicio docente comprometido, pertinente y solvente, que pueda contribuir a la transformación de la realidad de los difíciles contextos latinoamericanos.

Conclusiones

En una aproximación por conteo a las tendencias de formación de docentes de Lengua Castellana en América latina, se destaca como relevante el desplazamiento de la hegemonía de la formación para la docencia a un papel mediador en otros desempeños profesionales, esto es, que la formación en Lengua Castellana ya no se da exclusivamente para el ejercicio docente. De las 44 universidades estudiadas, 23 continúan centradas en formar para la docencia de la Lengua Castellana, aunque solamente cinco se dedican exclusivamente a formar para ejercerla en los diferentes niveles medio o superior; español y literatura, teoría literaria, lingüística, bilingüismo son sus énfasis, aunque nueve de las universidades mencionan, explícitamente en la titulación otorgada, la formación en educación, pedagogía o enseñanza. Cabe destacar la enseñanza del español a extranjeros.

La investigación aparece en segundo lugar, en 19 universidades, con énfasis investigativos en literatura hispánica, en lingüística, en políticas de educación y comunicación, filología y planificación.

En tercer lugar, con nueve universidades, está la formación para los desempeños conducentes a la edición de textos, como productor de contenidos y diseño de material didáctico.

En cuarto lugar, aparece en ocho universidades, la formación para la consultoría y asesoría en lingüística, literatura y español para editoriales, medios de comunicación, empresarios y políticos; destacándose el trabajo en equipos interdisciplinarios para la elaboración de planes y programas en la especialidad.

En quinto lugar, está la formación para ejercer como escritor en nueve universidades, con tareas tan amplias como ensayista, corrector de textos, guionista, crítico, elaboración de prólogos, reseñas, bibliografías o antologías. Cabe destacar en este renglón la formación para escritura creativa o literaria propuesta por tres universidades.

En el sexto lugar, en seis universidades se encuentra la promoción y la gestión cultural en instituciones educativas y culturales, para la formulación y desarrollo de políticas culturales.

La gerencia y la administración, con cinco universidades, aparecen en el séptimo lugar, formando para desempeñarse en las más diversas instituciones como las educativas, museos, fundaciones.

El periodismo y la comunicación en el octavo lugar, con seis universidades, para adelantar su labor principalmente en el campo educativo y cultural.

En el noveno lugar está el tema de la traducción, tres universidades forman para ello. La publicidad es otro campo en el que se pueden desempeñar los formados con tres universidades.

Con una mención se encuentra perito judicial para la interpretación de textos jurídicos, evaluación de docentes en lo pertinente al español y la literatura, igualmente para desempeñarse en el desarrollo comunitario y para el servicio público.

A partir de este conteo se desprenden algunas cuestiones relevantes: la formación en Español y Literatura pasa de ser un campo cerrado y autónomo en la formación para la docencia, a uno altamente intersecto en el que los graduados entran a *competir* en una variedad de campos contiguos pero aún dentro del dominio académico, como es el caso de la investigación, la escritura para efectos didácticos y pedagógicos, la consultoría y asesoría, la evaluación, la traducción y la interpretación de textos. Por otra parte, el ejercicio del Español y la Literatura sufre un verdadero traslape de campos cuando emerge en otros dos grupos en los que el ejercicio del español es distante de la reflexión propiamente académica, por un lado, la escritura creativa, la creación literaria, la publicidad y, por otro, la gestión editorial y cultural, la gerencia y administración de diversas instituciones, y el desarrollo comunitario, reservados históricamente a otras formaciones y otros desempeños profesionales. Lo que plantea un interrogante que amerita un acercamiento investigativo para descubrir las problemáticas y desafíos que esta extensión real del ejercicio de la lengua y la literatura plantean.

Se advierte también que la formación en español muestra un abanico

amplio en lo que respecta al desenvolvimiento en los diferentes niveles jerárquicos en los que se estructuran las instituciones, mostrando que el formado puede desempeñarse en niveles de poder diferentes a los que tradicionalmente realiza como docente de español, los cuales estaban tradicionalmente reservados a profesiones de la administración o la planificación, el periodismo o las artes creativas, la politología o la publicidad por mencionar algunas.

Así pues, tenemos que en el nivel de dirección, de toma de decisiones y determinación de políticas y procedimientos, aparecen 10 universidades que sugieren el desempeño en la gerencia y dirección de instituciones educativas, de empresas editoriales y de comunicación, de museos, casas de la cultura, entes gubernamentales y en la administración y gestión cultural con actividades como el diseño y conducción de proyectos de investigación o el diseño de políticas de educación comunicación y cultura.

El nivel de asesoría y consultoría especializada, en el que se suministra la información pertinente y se proponen las tecnologías o las metodologías para implementar proyectos como soluciones a los desafíos de la institución, es mencionada por 10 universidades para labores como evaluación y planificación, investigación y asesoramiento especializado a políticos y empresarios.

El nivel de organización y supervisión es mencionado por dos universidades para la coordinación de diferentes tipos de proyectos e instituciones educativas y culturales.

El nivel de ejecución, dirigido al ejercicio directo de las tareas básicas como dictar la clase, realizar encuestas de investigación, al reportaje y escritura periodística o al levantamiento de textos y demás labores del abanico de posibilidades de acción por parte de los expertos en el español es mencionado por 11 universidades.

También es revelador, del desplazamiento de la docencia, las sugerencias que hacen las universidades sobre el tipo de instituciones en las que los graduados pueden trabajar: centros educativos propuesto por cinco; medios de comunicación, seis; instituciones de investigación científica, dos; instituciones gubernamentales, dos; ámbito político, una; industrias editoriales, tres; promoción cultural, dos; unidades técnico-pedagógicas, una; y bibliotecas, talleres de cine y arte, grupos de teatro y clubes, una.

La investigación sobre las tendencias en la formación actual de docentes de Lengua Castellana en América Latina, muestra que el énfasis en la docencia se ha desplazado a una posición alternativa y, paradójicamente,

esto ha empoderado la formación en Lengua Castellana en los más vastos dominios y para muy variados campos.

Referencias

- Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308, pp. 38-45 Barcelona.
- Lorente, P. (2012). Análisis crítico de la formación del profesorado de lengua castellana y literatura para la docencia en el siglo XXI, en *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, año 8, núm. 23, pp. 1-15.
- UNESCO, (2000). Marco de Acción de Dakar, Foro mundial sobre la educación. Abril 26-28 de 2000. UNESCO: Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- _____, (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Vaillant, D. (2007a) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-16.
- _____, (2007b). La identidad docente, en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación permanente del profesorado, 5-7 de septiembre, pp. 1-15, Barcelona.
- _____, (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas, en *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 185-206.

Referencias virtuales

- Ministerio de Educación Superior (República de Cuba). [En línea]: página institucional oficial. La Habana. Accesado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: <http://educaciones.cubaeduca.cu/>
- Universidad Alberto Hurtado (Chile). [En línea]: página institucional de la Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Accesado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <http://www.uahurtado.cl/facultades-y-carreras/licenciatura-en-lengua-y-literatura/>

- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México). [En línea]: página institucional de la Universidad Autónoma Ciudad de Juárez. Ciudad de Juárez. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <<http://www.uacj.mx/ICSA/Humanidades/Paginas/default.aspx>>
- Universidad Autónoma de Chihuahua (México). [En línea]: página institucional de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.uach.mx/academica_y_escolar/2014/04/01/entrega_de_fichas_agosto_diciembre_2014/>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (México). [En línea]: página institucional de la Universidad de Sinaloa. Sinaloa. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <<http://www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura&area=5&op=-41d&optativas=1&escuela=74&carrera=70>>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). [En línea]: página institucional de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <<http://www.uaslp.mx/spanish/academicas/fcsh/ofe/literatura/Paginas/default.aspx>>
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana). [En línea]: página institucional de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo. Accesado el 15 de marzo de 2015. Disponible en: <<http://uasd.edu.do/index.php/es/escuelas2/letras>>
- Universidad Autónoma Metropolitana (México). [En línea]: página institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana. México, D.F. Accesado el 15 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/39_6_Letras_Hisp.>
- Universidad Católica Cecilio Acosta (Venezuela). [En línea]: página institucional de la Universidad del Zulia. Zulia. Accesado el 23 de agosto de 2015. Disponible en: <www.unica.edu.co>
- Universidad Católica de Temuco (Chile). [En línea]: página institucional de la Universidad Católica de Temuco. Temuco. Accesado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://admission.uct.cl/ped-len-gua-castellana/>>
- Universidad Central del Ecuador (Ecuador). [En línea]: página institucional de la Universidad del Ecuador. Quito. Accesado el 16 de febrero de 2015. Disponible en: <www.ec.edu.ec>

- Universidad Central de Venezuela (Venezuela). [En línea]: página institucional de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Accesado el 21 de agosto de 2015. Disponible en: <www.ucv.ve>
- Universidad de Buenos Aires (Argentina). [En línea]: página institucional de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Accesado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-letras>>
- Universidad de Chile (Chile). [En línea]: página institucional de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. Accesado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.uchile.cl/carreras/5005/lic-lengua-y-literatura-hispanicas-mencion-literatura-o-linguistica>>
- Universidad de Los Andes (Venezuela). [En línea]: página institucional de la Universidad de Los Andes. Caracas. Accesado el 16 de febrero de 2015. Disponible en: <www.ula.ve>
- Universidad de Costa Rica (Costa Rica). [En línea]: página institucional de la Universidad de Costa Rica. San José. Accesado el 22 de mayo de 2015. Disponible en: <<http://filología.ucr.ac.cr>>
- Universidad de Morelos (México). [En línea]: página institucional de la Universidad de Morelos. Morelos. Accesado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.um.edu.mx/carreras/faced/lengua-y-literatura-espanola/>>
- Universidad de Panamá (Panamá). [En línea]: página institucional de la Universidad de Panamá. Panamá. Accesado el 22 de mayo de 2015. Disponible en: <<http://www.up.ac.pa/PortalUp/index.aspx>>
- Universidad del Claustro de Sor Juana (México). [En línea]: página institucional de la Universidad del Claustro de Sor Juana. México, D.F. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <<http://www.ucsj.edu.mx/index.php/licenciaturas/licenciatura-en-escritura-creativa-y-literatura>>
- Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (México). [En línea]: página institucional de la Universidad del Desarrollo del estado de Puebla. Puebla. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.unides.edu.mx/literatura_hispanica>
- Universidad del Cono Sur de las Américas (Chile). [En línea]: página institucional de la Universidad del Cono Sur de las Américas. Santiago de Chile. Accesado el 15 de marzo de 2015. Disponible en: <<http://www.ucsa.edu.py/carreras/humanidades/educacion-bilingue/>>

- Universidad del Zulia (Venezuela). [En línea]: página institucional de la Universidad del Zulia. Zulia. Accesado el 23 de agosto de 2015. Disponible en: <www.luz.edu.ve>
- Universidad Evangélica del Paraguay (Paraguay). [En línea]: página institucional de la Universidad Evangélica del Paraguay. Asunción. Accesado el 15 de marzo de 2015. Disponible en: <www.fahce.edu.py>
- Universidad Francisco Marroquín (Guatemala). [En línea]: página institucional de la Universidad Francisco Marroquín. Guatemala. Accesado el 1° de marzo de 2015. Disponible en: <educación@ufm.edu>
- Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). [En línea]: página institucional de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Accesado el 22 de septiembre de 2015. Disponible en: <www.umsa.bo/>
- Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (México). [En línea]: página institucional de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Michoacán. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <<http://www.umich.mx/licenciatura-lengua-literatura.html>>
- Universidad Nacional Autónoma de México (México). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. Accesado el 29 de enero de 2015. Disponible en: <<http://oferta.unam.mx/carreras/77/lengua-y-literaturas-hispanicas>>
- Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional de Asunción. Asunción. Accesado el 15 de marzo de 2015. Disponible en: <www.una.py/>
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). [En línea]: página institucional de la Universidad de Córdoba. Buenos Aires. Accesado el 27 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.unc.edu.ar/facultades/facultad-de-lenguas/lic-en-castellano-1990>>
- Universidad Nacional de La Matanza (Argentina). [En línea]: página institucional de la Universidad de La Matanza. La Matanza. Accesado el 27 de febrero de 2015. Disponible en: www.unlam.edu.ar/
- Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional de Itapúa. Itapúa. Accesado el 22 de mayo de 2015. Disponible en: <www.uni.edu.py/>
- Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa. Accesado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: <<http://www.unlvirtual.edu.ar/>>

- Universidad Nacional de Villa María (Argentina). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional de Villa María. Buenos Aires. Accesado el 27 de febrero de 2015]. Disponible en: <<http://www.unvm.edu.ar/carreras/licenciatura-lengua-y-literatura>>
- Universidad Nacional del Este (Paraguay). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional del Este. Asunción. Accesado el 16 de marzo de 2015. Disponible en:<<http://www.une.edu.py/v2/unefafletras>>
- Universidad Nacional del Litoral (Argentina). [En línea]: página institucional de la Universidad del Litoral. Provincia de Santa Fe. Accesado el 11 de febrero de 2015]. Disponible en:<<http://www.unlvirtual.edu.ar/>
- Universidad Nacional del Rosario (Argentina). [En línea]: página institucional de la Universidad del Rosario. Rosario. Accesado el 27 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php?id=./carreras/carr2>>
- Universidad Nacional Federico Villa Real (Perú). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional Federico Villa Real. Lima. Accesado el 16 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.cursostotales.com.pe/pregrado/educacion-secundaria-especialidad-de-lengua-y-literatura-2>>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). [En línea]: página institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Accesado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://letras.unmsm.edu.pe/index.php/escuelasydep/literatura>>
- Universidad Pedagógica Francisco Morazán (Honduras). [En línea]: página institucional de la Universidad Francisco Morazán. Tegucigalpa. Accesado el 22 de septiembre de 2015. Disponible en: <<http://www.upnfm.edu.hn/index.php/campo-ocupacional-espanol>>
- Universidad San Carlos de Guatemala (Guatemala). [En línea]: página institucional de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Ciudad de Guatemala. Accesado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: <<http://www.fahusac.edu.gt/>>
- Ponficia Universidad Católica de Argentina (Argentina). [En línea]: página institucional de la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Buenos Aires. Accesado el 27 de febrero de 2015. Disponible en: <<http://www.uca.edu.ar/uca/index.php/ingreso/showinfo/es/universidad/Ingresantes/ingreso-buenos-aires/informacion/informacion-de-la-carrera/id/33>>

Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). [En línea]: página institucional de la pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Consultado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <http://www7.uc.cl/letras/html/2_descripcion_hispanicas>

Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú). [En línea]: página institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Consultado el 11 de febrero de 2015. Disponible en: <www.pucp.edu.pe>