



ISSN: 2448-6574

***Re visitando prácticas comunes: el parcial universitario presencial escrito***

Ivone Jakob

ijakob@hum.unrc.edu.ar

Yanina Boatto

yboatto@hum.unrc.edu.ar

Sonia de la Barrera

sdelaberr@hum.unrc.edu.ar

Betiana Olivero

bolivero@hum.unrc.edu.ar

María Alejandra Benegas

mbenegas@hum.unrc.edu.ar

***Resumen***

La propuesta de trabajo que aquí se presenta se enmarca en una Convocatoria de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina, para la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas de Primer Año (PELPA 2016-2017). Nuestra propuesta, como equipo de docentes universitarios de primer año, parte del interés por revisar prácticas letradas instituidas, particularmente las relacionadas con la evaluación parcial presencial de carácter escrito, repensando y reformulando acciones de enseñanza, por un lado, y promoviendo aprendizajes en los estudiantes, potenciando su ingreso y permanencia en la comunidad universitaria, por otro.

Participan cinco equipos docentes de asignaturas correspondientes a materias de primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Especial, Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas.

La propuesta pedagógica se estructura en torno a actividades que involucran a los docentes participantes, tanto a nivel de cátedra como a nivel de encuentros intercátedras, y en torno a



ISSN: 2448-6574

secuencias de enseñanza a desarrollar en el espacio del aula, en el contexto de cada asignatura en particular.

Los espacios de trabajo docente se orientan a fomentar la formación, la reflexión y la elaboración de propuestas de enseñanza fundadas sobre la evaluación parcial presencial de carácter escrito. En tanto que las actividades destinadas a los estudiantes pretenden acercarlos al conocimiento situado de los componentes involucrados en la escritura de parciales, así como promover el desarrollo de competencias de lectura, producción escrita y metacognitivas necesarias para resolverlos.

**Palabras claves:** evaluación parcial, lectura y escritura, enseñanza, trabajo intercátedras, universidad.

### **Ponencia**

#### **Introducción**

Asumimos que la elaboración de evaluaciones parciales escritas en el ámbito universitario es una práctica común. Lo es tanto para los profesores en lo referente a su diseño, implementación y evaluación, como para los estudiantes en lo que concierne a la resolución de lo que este género escrito les demanda. Así, según algunas de las acepciones del vocablo *común* provistas por el Diccionario de la lengua de la Real Academia Española, pensamos en el parcial presencial como perteneciente a varios, no siendo privativo de nadie, por un lado, y como una práctica habitual y frecuente, por otro.

Sin embargo, reconocerla como práctica común no significa concebirla como práctica reflexionada. Por el contrario, en tanto práctica se vincula más a lo instituido, a lo dado, a lo que se supone o corresponde que se sepa hacer en el ámbito universitario. Se espera que el profesor sea competente en el diseño de las preguntas y en la valoración de las respuestas de los estudiantes; se espera, sin más, que los alumnos respondan correctamente en base a ciertos criterios y parámetros que no necesariamente se explicitan.

Tal vez por común, la práctica letrada implicada en la evaluación parcial no ha recibido la atención que merece, aun cuando tiene un papel gravitante en el destino de nuestros estudiantes (las más de las veces es la instancia que define su permanencia en la universidad).



ISSN: 2448-6574

De hecho, todos los docentes que integramos el equipo de trabajo planteamos en nuestras asignaturas evaluaciones parciales de carácter escrito, pero no hemos implementado hasta el momento proyectos o intervenciones didácticas que las consideren como centro de atención. Entonces, es nuestra intención revisar lo común, lo que habitualmente compartimos, y pensar en las acciones necesarias para que los alumnos tengan la posibilidad de apropiarse reflexivamente de esta práctica instituida. Ello supone, en nuestro carácter de docentes, involucrarnos en propuestas de enseñanza también basadas en la crítica reflexiva para situar “lo común de la escena didáctica” en un plano diferente.

En definitiva, justifica nuestra propuesta el reconocimiento de que el ingreso a la universidad supone integrarse a una nueva comunidad, signada por modos de producción, circulación y acceso al conocimiento que le son propias y que el estudiante habrá de adquirir para participar en ella. También reconocemos que hacernos cargo del desafío de recibir a los estudiantes y alojarlos en esa nueva comunidad, profundiza la democratización de la educación superior.

### **¿Por qué involucrarnos en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad?**

Para responder a este interrogante exponemos dos argumentos. Aludimos, en primer lugar, al proceso de exclusión-inclusión educativa<sup>1</sup> que atraviesan nuestras universidades públicas en la región latinoamericana y al papel que en ese entramado juegan las prácticas de enseñanza. En

---

<sup>1</sup> La relación entre los conceptos inclusión y exclusión ha mostrado cambios en los estudios realizados en los últimos años. Desde nuestra postura adoptamos el término *exclusión-inclusión*, concibiendo junto a Gentili (2011) que la educación posee el potencial necesario para disminuir las injusticias y revertir formas de exclusión (de allí que entendemos a la inclusión como alternativa superadora de la exclusión y la ubicamos como segundo término en ese binomio). El autor expresa la necesidad de contar con instituciones públicas que establezcan las condiciones efectivas para el ejercicio de experiencias educativas sustentadas en principios de justicia y de igualdad; a la vez que reconoce un interesante concepto asociado a la escolarización llamado “dinámica de exclusión incluyente”. A través de este concepto enuncia que las dinámicas de inclusión recrean mecanismos de exclusión educativa y que por eso es necesario “pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión [...] dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión” (Gentili, 2011, p. 78).



ISSN: 2448-6574

segundo término, consideramos una perspectiva diferente, aunque complementaria a la primera, desde la que se sostiene la necesidad de enseñar a leer y escribir en la universidad, saberes éstos requeridos por nuestros ingresantes para participar en una cultura discursiva y epistémica nueva y diferente (Carlino, 2005).

Profundizando la primera argumentación, consideramos que el ingreso a la universidad, así como la permanencia y el egreso, es una problemática de constante interés e intensos debates, atravesada por múltiples dimensiones: política, social, pedagógica, subjetiva. Interesa en esta ocasión detenernos en el proceso de inclusión excluyente que, en el contexto de América Latina, se genera a la par de la masificación de la Educación Superior a partir de fines de 1980 (Ezcurra, 2010).

El aumento de la matrícula de la educación superior universitaria se corresponde con políticas de ingreso irrestricto a las universidades públicas en Argentina, sin embargo, como es de amplio reconocimiento, esta alternativa sumada a la gratuidad no garantiza la superación de las desfasadas tasas entre ingreso y egreso, aunque supone un avance en su principio de inclusión (Macchiarola, Mancini y Paoloni, 2008). De hecho, en la práctica cotidiana, tanto el ingreso irrestricto como el restringido, operan selectivamente en diferentes momentos del recorrido académico, ignorando la heterogeneidad social y cultural de la población estudiantil (García Guadilla, en Gluz y Grandoli, 2008).

Los mecanismos de selección en el ingreso irrestricto operan en base a dificultades académicas, socialmente condicionadas, que devienen de cambios en el perfil del alumnado, de la deficiente formación previa de los ingresantes, del déficit de capital cultural en vistas a las demandas habituales de la universidad (Ezcurra, 2010); a las que se pueden agregar, siempre focalizando en los estudiantes, la falta de interés, la carencia de hábitos de estudio, entre otras (Benvegnu, 2010).

Ahora bien, las universidades deben reconocer que las razones de la deserción no está solo en los estudiantes, sino también en los entornos educativos (Tinto, en Ezcurra, 2010) o, en otros términos, en la oferta de enseñanza que hacen los profesores, conformada por aspectos organizacionales y pedagógicos (Abrate y Daher, 2011). Sin embargo, el aula, la enseñanza y los docentes han sido secundariamente considerados en los análisis acerca de la permanencia



ISSN: 2448-6574

estudiantil, por lo cual es necesaria una revisión sustancial que los incluya (Tinto, en Ezcurra, 2010).

Es en este marco socio histórico, político y cultural que se tornan observables las dificultades de los estudiantes respecto de la lectura y la escritura académica (Benvegna, 2010) y comienza a gestarse el acuerdo, hoy consolidado, sobre la necesidad de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas, en carreras universitarias (Navarro, 2014).

Complementariamente al argumento anterior, se reconoce que la formación universitaria consiste en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas, propias de cada disciplina. Es en este proceso de enculturación que juega un papel relevante la apropiación de las prácticas de lectura y escritura científico académicas (Navarro, 2014). Es decir, ingresar a la universidad es, entre otras cuestiones, ingresar a una comunidad discursiva de un dominio disciplinar y profesional específico; en esta comunidad los discursos se leen, se producen y circulan entre los miembros que la conforman (Maingueneau, 1980).

Carlino (2013), en una revisión del concepto de alfabetización académica que ella misma desarrollara una década atrás, señala que se trata de un proceso de enseñanza tendiente a promover el acceso de los estudiantes a las distintas culturas escritas de las disciplinas, en el intento de incluirlos en sus prácticas letradas. La alfabetización académica persigue dos propósitos: enseñar a participar en los géneros propios del campo del saber y enseñar las prácticas de estudio de ese campo.

La alfabetización académica así entendida otorga un papel central al docente y a la enseñanza, evitando concebirla como un proceso que solamente implica a los estudiantes (Carlino, 2013). Además, desde esta perspectiva enseñar a leer y escribir textos científico-académicos son tareas que deben ser asumidas en el ingreso y en los primeros años de la universidad, “no sólo ni principalmente para subsanar carencias provenientes de niveles previos del sistema, sino como actividad formativa específica del nivel universitario, para permitir el acceso a una comunidad discursiva especializada” (Jakob, Novo y Astudillo, 2014, p. 16).

En lo referente al enfoque de enseñanza, pretendemos acercarnos al que Carlino (2013) identifica como “enseñanza de prácticas en contexto”. Desde esta perspectiva se asume que la escritura y la lectura son prácticas sociales, situacionales, que responden a propósitos



ISSN: 2448-6574

definidos, relaciones particulares entre los participantes y para las que se requieren determinados saberes. Se enseñan quehaceres del lector y del escritor, propios de una disciplina, y los modos de leer y escribir para apropiarse de ella. Son los profesores de todas las asignaturas los que enseñan a leer y a escribir, conjuntamente con la enseñanza del contenido disciplinar.

En el marco de este enfoque, en esta propuesta al igual que en experiencias anteriores (Jakob, Bono, Vélez, Boatto, Luján y Rainero, 2014; Jakob, Novo y Astudillo, 2014), asumimos el desafío de profundizar el trabajo colaborativo y la formación interdisciplinaria (Carlino, 2013) en el dominio de la alfabetización académica, promoviendo el intercambio entre profesores y equipos de trabajo que disponen de saberes diferentes, es decir, entre quienes dominan los contenidos disciplinares de sus materias de referencia y entre quienes disponen de un mayor conocimiento acerca de los rasgos discursivos de los textos con los que interactúan los estudiantes y de los procesos implicados en el saber leer y escribir para aprender.

### **¿Por qué considerar la evaluación parcial presencial como objeto de enseñanza y aprendizaje?**

El género parcial presencial se corresponde con sistemas de actividades vinculados a la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario (Camps y Castelló, 2013). En estos sistemas el sentido y el significado de lo que se escribe se relacionan con la elaboración, construcción y reflexión sobre el conocimiento o con el dar cuenta de lo aprendido. Los procesos de elaboración escrita son, en términos generales, de carácter individual e implícito y los productos son de uso exclusivo del alumno o bien están sometidos a valoraciones por parte del docente, a partir de criterios más o menos explícitos. Frecuentemente la audiencia queda limitada al profesor o, en algunas ocasiones, al resto de los estudiantes que pueden participar en la evaluación de esos productos. Por su parte, en el marco de la didáctica basada en géneros discursivos, el parcial corresponde a los géneros de formación, cuyo objetivo es el instruir, introducir y evaluar a los nuevos miembros de las culturas disciplinares (Navarro, 2014).

Según Grigüelo (2010) una de las prácticas más implementadas en el ámbito universitario para evaluar y calificar los conocimientos adquiridos por los alumnos es el *parcial universitario*, el cual se constituye en un género discursivo particular.



ISSN: 2448-6574

Diferentes autores coinciden al mencionar que las consignas de parcial son actos de habla que corresponden al discurso instruccional. Conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones, teniendo como objetivo la evaluación de los conocimientos que el estudiante pudo adquirir de la materia. Grigüelo (2010) menciona que se espera del destinatario (el alumno) que conozca no solo los contenidos de aquello sobre lo que se va a evaluar, sino que también sea capaz de distinguir las operaciones cognitivas y discursivas que se le proponen. La actitud discursiva que se espera del alumno en la evaluación parcial, en el contexto de la universidad, es la de un lector y reformulador experto, capaz de poner en evidencia que ha leído y comprendido las fuentes que se le han asignado leer y de referirlas sintéticamente, logrando la mayor fidelidad posible (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano, Pereira, 2012).

Asimismo, la aprobación de este tipo de exámenes no solo depende de lo que el alumno comprenda del contenido a evaluar, del tiempo dedicado al estudio o de las competencias cognitivas propias, sino también del análisis y reflexión sobre una serie de factores que intervienen en la situación.

Es indiscutida la presencia destacada del examen presencial escrito en el ámbito académico, de hecho es a través de él que los alumnos se comunican frecuentemente con sus profesores para ser evaluados; a pesar de ello “pocas veces dentro de las instituciones educativas se encara una reflexión sobre las exigencias de este género” (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano, Pereira, 2012, p.169).

Al mismo tiempo, se impone la necesidad de revisar lo que los docentes universitarios proponemos, demandamos, esperamos, corregimos, aceptamos y desestimamos en las situaciones de evaluación parcial. Acciones que, queramos o no, enseñan a los alumnos qué y cómo se ha de rendir un parcial en la universidad.

### **¿Qué objetivos orientan nuestra propuesta?**

En general nos proponemos aportar acciones y saberes que fortalezcan la democratización de la educación superior, generando una propuesta de trabajo tendiente a revisar prácticas letradas instituidas, que posibilite la reformulación de acciones de enseñanza, por un lado, y



ISSN: 2448-6574

promueva en los estudiantes aprendizajes que potencien su ingreso y permanencia en la comunidad universitaria, por otro.

En lo que respecta a los *docentes participantes* pretendemos conformar espacios de trabajo, al interior de cada asignatura como también en instancias de intercambio intercátedras, que permitan la reflexión y la elaboración de propuestas de enseñanza fundadas en torno a la evaluación parcial presencial de carácter escrito.

En particular, al interior de las cátedras, los docentes nos planteamos revisar las consignas/preguntas que forman parte de los exámenes escritos y acordar criterios en relación a “una buena respuesta escrita”; también elaborar propuestas de actividades previas y posteriores al parcial escrito destinadas a los estudiantes. Mientras que en los espacios de intercambio intercátedras, los docentes de las cinco asignaturas participantes nos proponemos generar espacios de reflexión y formación respecto del género parcial presencial escrito; compartir y analizar de manera conjunta las consignas que se ofrecen desde cada espacio curricular como evaluaciones parciales, en función de los propósitos didácticos que se persiguen y, por último, revisar las experiencias de enseñanza puntuales que se implementen al interior de las cátedras, analizar sus resultados y establecer criterios que permitan su reelaboración y ajuste.

En relación con los *estudiantes participantes*, nos proponemos favorecer en ellos la reflexión y el aprendizaje de los componentes involucrados en las prácticas de evaluación parcial presencial de carácter escrito, tales como la situación comunicativa, propósitos, competencia cognitivo lingüísticas demandadas, competencias metacognitivas y rasgos lingüísticos textuales de las respuestas. En definitiva, se trata de propiciar y enriquecer saberes implicados en la resolución del parcial, tanto en lo que concierne a la demanda cognitiva propia de la consigna, como a la composición escrita de la respuesta.

### **¿Qué tareas proponemos?**

En el marco de los *espacios de trabajo intercátedras*, interesa concretar la puesta en común de los protocolos de parciales presenciales habitualmente utilizados en cada materia, el análisis realizado al respecto y las valoraciones construidas en torno a las dificultades recurrentes de los estudiantes en la elaboración de las respuestas de los parciales demandados en cada





ISSN: 2448-6574

asignatura. También pretendemos favorecer la discusión e intercambio en torno a las lecturas de material bibliográfico específico, a la elaboración de secuencias de actividades a desarrollar con los estudiantes y al análisis compartido de las experiencias de aula que cada equipo vaya desarrollando.

En el *marco de cada asignatura* los equipos docentes diseñarán y desarrollarán una secuencia de actividades para la enseñanza de la práctica de escritura de evaluaciones parciales ajustadas a: los propósitos didácticos que orientan cada espacio curricular, los contenidos conceptuales que son objeto de tratamiento, la cantidad de alumnos, el tiempo disponible y el régimen cuatrimestral o anual de las asignaturas. Para su formulación se tendrán en cuenta también las discusiones y análisis generados en los espacios intercátedras.

En líneas generales, las tareas propuestas a los estudiantes (adaptadas de Natale y Stagnaro, 2014) atenderán a los siguientes criterios: explicitación de las ideas iniciales y sentidos de los estudiantes sobre la instancia de evaluación parcial presencial; tematización de características centrales del género a partir de lectura de material especialmente seleccionado; tematización de las operaciones cognitivo lingüísticas que demandan las consignas; análisis de protocolos (consignas) habitualmente ofrecidos en cada asignatura como instancia de evaluación parcial; análisis de respuestas elaboradas por alumnos de años anteriores; revisión de respuestas elaboradas por los mismos alumnos participantes de esta propuesta didáctica, en una instancia de evaluación parcial genuina en el marco de cada asignatura.

La *evaluación de los aprendizajes de los estudiantes* forma parte de la evaluación de esta propuesta. Para valorar estos aprendizajes se prevén dos instancias: una de ellas consistirá en la aplicación de un cuestionario que nos aproxime a la opinión de los estudiantes respecto del impacto que han tenido las actividades desarrolladas en el aula en lo referente al parcial presencial como práctica letrada, en el ámbito de cada asignatura. Por otra parte, una vez finalizado el desarrollo de cada secuencia de enseñanza, se procederá a analizar una muestra de los parciales escritos elaborados por los estudiantes. De acuerdo con Maxwell (1996), se realizará una muestra según propósitos, es decir, la selección de nuestra unidad de análisis estará sujeta al grado de significatividad del fenómeno en estudio.



ISSN: 2448-6574

### **A modo de cierre: ¿Qué esperamos de esta propuesta?**

Actualmente se cuenta con la reciente aprobación de la propuesta, presentada en la convocatoria institucional a la que ya se hizo mención, y con la concreción de actividades en una de las asignaturas, de régimen cuatrimestral. En función de ello, nos encontramos en una instancia inicial del proceso de análisis de la experiencia puntualmente desarrollada en una de las materias y dando continuidad, a través de un trabajo intercátedras, a la implementación de la propuesta en las asignaturas de régimen anual y del segundo cuatrimestre. Los resultados que arroje este primer análisis, y los subsiguientes, nos permitirán avanzar en la planificación de actividades de enseñanza y valorar el ajuste entre las acciones ya realizadas y los objetivos formulados.

Creemos que las múltiples miradas presentes en esta trabajo, miradas entre compañeros docentes, miradas sobre las consignas que proponemos, miradas sobre las producciones escritas de los estudiantes, miradas sobre la implementación de la propuesta, miradas sobre las dificultades y desafíos que se van generando, todo ello en un pensar y hacer reflexivo y crítico, nos permitirán avanzar en la promoción de aprendizajes y competencias implicadas en la elaboración de los parciales escritos presenciales, que repercuten asimismo en la posibilidad de ser partícipes competentes en la comunidad académica y en el desarrollo de la función epistémica de la escritura y de la lectura.

Alcanzar lo que pretendemos, en definitiva, está mediado por la posibilidad de mirar; un mirar que involucra, y apelamos nuevamente a la Real Academia Española, acciones como observar, revisar, registrar, pensar, juzgar, buscar, considerar, pero que también expresa el cuidar, atender y estimar a algo (lo que proponemos, lo que los estudiantes elaboran, lo que evaluamos) o a alguien (nuestros estudiantes).



ISSN: 2448-6574

### **Referencias Bibliográficas**

- Abrate, L. y Daher A. (2011). La oferta de enseñanza en el primer año universitario: el espacio áulico. *Cuadernos de educación*, 10(9), 219-229.
- Benvegnú, M. A. (2010). Entrar a la universidad: ¿Qué hay detrás de la puerta? En G. Vélez, et al. (Coords), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 149-163). Río Cuarto, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Edición Tricentenario. Disponible en <http://www.rae.es/>
- Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En G. Vélez, et al. (Coords.), *III Encuentro Nacional sobre ingreso universitario: políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Gluz, N. y Grandoli M. E. (2008). Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad. En G. Vélez, et al. (Coords.), *III Encuentro Nacional sobre ingreso universitario: políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Grigüelo L. (2010). El parcial universitario. En S. Nogueira (coord.), *Manual de lectura y escritura universitaria. Prácticas de taller* (4ta ed.) (pp. 111-122). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Jakob, I., Bono, A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). Leer, escribir y aprender: tareas y espacios áulicos compartidos en el primer año universitario. *Contextos de Educación*, 14(16), Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2016/HTML/index.html>
- Jakob, I., Novo M. del C. y Astudillo M. (2014). Una experiencia de trabajo colaborativo para la enseñanza de la lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. *Contextos de*

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

*Educación*, 14(16), Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad.  
Recuperado de  
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2016/HTML/index.html>

- Macchiarola, V., Mancini, A. y Paoloni, P. (2008). Articulación interniveles e innovaciones pedagógicas como estrategias de democratización del acceso universitario. En G. Vélez, et al. (Coords.), *III Encuentro Nacional sobre ingreso universitario: políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Natale, L. y Stagnaro D. (2014). El Parcial presencial. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 103-134). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro\\_2014\\_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf](https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf)
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro\\_2014\\_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf](https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf)