



Prácticas letradas en los procesos de elaboración de trabajos finales de grado en la Licenciatura en Comunicación Social-UNC durante la pandemia

Mesa: 3. Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

María Ximena Ávila

Universidad Nacional de Córdoba

ximena.avila@unc.edu.ar

Resumen

Este trabajo se articula con una de las líneas del proyecto de investigación radicado en Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba y subsidiado por SECyT, durante el periodo 2018-2021, titulado *Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: prácticas de escritura y géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera. Segunda etapa.*

En esta oportunidad y tomando como referencia la perspectiva sociocultural denominada Nuevos Estudios de Literacidad (Lillis, 2001; Zavala, 2002, 2009, 2011; Kalman, 2003), cuyo interés teórico y metodológico está centrado en la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales y los aportes del Movimiento Escribir a través del Currículum y en las Disciplinas (Bazerman, 2016), nos detendremos particularmente en la línea que aborda la etapa final de formación de la carrera por el significativo grado de complejidad que suponen estas prácticas letradas en tanto fenómenos altamente contextualizados que se constituyen en grandes desafíos para los estudiantes.

En esta etapa compleja, las prácticas letradas y géneros aprendidos anteriormente, entran en tensión e interpelan los modos de enseñanza-aprendizaje del estudiante futuro profesional con relación al género tesina (Navarro, 2014). Este escenario se complejiza aún más ante la virtualización de la educación a causa de la pandemia y por las medidas excepcionales que adopta la universidad para sostener la continuidad de los espacios de formación que impactaron considerablemente en los procesos de elaboración del trabajo final.

En este sentido, la multimodalidad y las Tics son parte fundamental de la transformación en las formas de enseñanza – aprendizaje y se constituyen en elementos que regulan, organizan y mediatizan las prácticas letradas involucradas en esos procesos. Consideramos



relevante reflexionar acerca del modo en que han sido incorporadas como herramienta pedagógica, lugar de interacción y producción de textos que habitan esta etapa final de la carrera.

En principio realizaremos un acercamiento conceptual a las problemáticas vinculadas a la escritura de trabajos finales. Contextualizaremos, a su vez, el problema desde una mirada institucional en términos curriculares y de la normativa vigente sobre la elaboración del trabajo para finalizar el grado, atendiendo al momento de virtualización de la educación durante los años 2020 y 2021. Por último, nos interesa detenernos en una experiencia particular y reflexionar sobre la misma: la del Seminario de Trabajo Final de Grado de la orientación en Comunicación Gráfica de la Licenciatura en Comunicación social. Este espacio curricular tiene como finalidad acompañar a los futuros egresados en los primeros momentos de la elaboración del trabajo final y, al igual que los demás espacios curriculares, para sostener este objetivo tuvo que reformular su propuesta de enseñanza en el marco de la situación extraordinaria que tocó atravesar en esos años.

Palabras claves: trabajo final, prácticas letradas, multimodalidad

Introducción

Uno de los retos de la educación superior es brindar y sostener una educación inclusiva, de calidad para una gran heterogeneidad de estudiantes durante toda su formación. Desafío que cobró dimensiones impensadas en los últimos años a causa del aislamiento social obligatorio, causado por el Covid-19. La pandemia obligó a la adaptación y realización de cambios repentinos para sostener la educación de todos los niveles, entre ellos la continuidad de la formación universitaria. Fue necesario una reconversión de las distintas prácticas para continuar garantizando la educación como un derecho humano y un bien público.

La universidad generó iniciativas comprometidas en donde los entornos virtuales fueron imprescindibles para que la relación docente/estudiantes pueda seguir construyéndose y provocando nuevos aprendizajes (Falcón, 2020). Esta reformulación se dio en todos los espacios curriculares y la virtualidad, con sus recursos multimodales, intervino también en los modos en que las prácticas letradas se materializaron, formalizaron y evaluaron.

A los fines de ilustrar un caso, compartiremos la experiencia de un espacio curricular, el Seminario de Trabajo Final con orientación gráfica de la Licenciatura en Comunicación Social (LCS) durante el contexto de pandemia para conocer las maneras que encontró para adaptarse a esta situación inesperada, para la cual no estaba preparado y así reformular su



propuesta didáctica y pedagógica a fines de sostener el acompañamiento a los estudiantes en su primer acercamiento al trabajo final de grado. Nos detendremos particularmente en el lugar que ocuparon la lectura, escritura y oralidad en esta redefinición, como prácticas fundamentales de aprendizaje y de construcción de conocimiento.

Para caracterizar este espacio, realizaremos un acercamiento conceptual a las problemáticas vinculadas a la escritura de trabajos finales. Contextualizaremos, a su vez, el problema desde una mirada institucional en términos curriculares y de la normativa vigente sobre la elaboración del trabajo para finalizar el grado, atendiendo al momento de virtualización de la educación durante los años 2020 y 2021.

1. Complejidad y desafíos del egreso de la carrera

Así como suele asumirse que los estudiantes ingresan a la universidad preparados para responder a los requisitos que les exige este nivel, también se asume que los estudiantes en etapas avanzadas o finales de sus carreras cuentan con los saberes necesarios para realizar su trabajo final o tesis. Sin embargo, estudios y perspectivas han evidenciado que son etapas o momentos complejos en donde la enculturación se logra con el acompañamiento y apoyo institucionales, de docentes y pares. Los enormes desafíos de los estudiantes para elaborar el género tesis y las consiguientes demoras o bajas en las tasas de graduación han motivado investigaciones que centran su interés en las etapas finales de formación y en la resolución de este tipo de trabajo que es requerido para acreditar trayectos de grado y de posgrado. Entre los estudios prevalecen los análisis lingüístico discursivo de los procedimientos de citación y construcción de la voz autoral (Hael y Padilla, 2014; Eisner, 2014; Hael, 2015), otros han abordado las diferencias en las prácticas de escritura según las comunidades disciplinares (Tapia Ladino y Marinkovich, 2012; 2013; Tapia Ladino y Burdiles Fernández, 2012), también aquellos que se han detenido en aspectos retóricos y característicos de estos textos o algunas de sus partes que los conforman (Swales, 2004; Cubo, Puatti, Lacon, 2012).

La singular complejidad que presenta la etapa final de la carrera se debe a que los estudiantes deben acreditar saberes teóricos y prácticos aprendidos en su formación y una de las modalidades solicitadas con más frecuencia es la elaboración de un trabajo final -también denominada tesis de grado o tesina-, que es el resultado de un proceso investigativo y que suele ser el primero que el estudiante desarrolla de manera autónoma.

Al tratarse de un género discursivo extenso y complejo, que no se ejercitó o se ejercitó parcialmente en asignaturas previas “el estudiante se ubica en una situación que raramente se repite, es decir, que no puede apelar a experiencias propias anteriores” (Arnoux; 2009:



141) y debe dar cuenta de un “saber hacer” que en general no es objeto de enseñanza. A su vez, la apropiación de este género les exige a los estudiantes un posicionamiento enunciativo distinto, el desplazamiento de lector a autor, la construcción de ellos mismos como productores de conocimientos. Este proceso conlleva para el estudiante una reconfiguración identitaria que implica pasar de ser estudiante a ser profesional. En ese sentido, el estudiante debe asumirse como un enunciador autorizado frente a la comunidad académica (Carlino, 2003). Se trata de un género híbrido, a medio camino entre los géneros de formación y los géneros expertos (Navarro, 2014): el estudiante debe mostrar su saber hacer como nuevo miembro autorizado de la cultura disciplinar, incluso haciendo aportes originales al saber consensuado, al tiempo que es formado durante el proceso, monitoreado por miembros expertos y evaluado.

Para dar cierre a este proceso, los estudiantes atraviesan el ritual de la defensa oral ante un tribunal docente que evalúa tanto la producción escrita como la instancia oral. La defensa constituye así un rito de iniciación a la vida académica y/o profesional (Savio, 2009).

2.Trabajos finales en comunicación: plan de estudios y reglamentación institucional

La Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba responde a los lineamientos instituidos en el Plan de Estudios '93 el cual dispone el cursado de la carrera en cinco años y estructura sus contenidos curriculares en tres ciclos o niveles de formación, el Ciclo Introdutorio, el Ciclo Básico y el Ciclo Profesional. Al finalizar el Ciclo Básico, correspondiente a los tres primeros años, el estudiante debe optar por una de las Orientaciones que se ofrecen en el último Ciclo: Comunicación Gráfica; Comunicación Radiofónica; Comunicación Audiovisual, Comunicación Institucional o Investigación y Planeamiento de las Ciencias Sociales

Para obtener el título universitario, los estudiantes de la Licenciatura deben cursar un espacio curricular llamado Seminario de Trabajo Final que varía de acuerdo a la orientación que se haya elegido. Estos seminarios tienen como finalidad problematizar aspectos vinculados con la práctica investigativa y acompañar en las primeras aproximaciones vinculadas con aspectos teórico-metodológico de los estudiantes en relación con los trabajos finales, por ejemplo, la formulación del problema y de los objetivos. Al plantearse como un aporte fundamental para el posterior proceso de producción del trabajo final, el desarrollo de estos seminarios difiere de la modalidad y estructura de una cátedra “tradicional” y supone una asistencia y participación activa del estudiante en las clases ya que no existe la condición de alumno libre. Para acceder a la regularidad, se solicita la elaboración de un esbozo o (pre) proyecto de investigación.



Una vez regularizado este seminario los estudiantes deben realizar como último requerimiento un trabajo final que podrá ser elaborado de manera individual o de hasta tres integrantes, pertenecientes a la misma orientación o a orientaciones diferentes. El seminario se aprueba entonces con la defensa oral y pública del trabajo final.

El proceso de elaboración de este trabajo es considerado la instancia final de todo el recorrido de formación de los estudiantes y, tal como manifiesta la normativa institucional -Reglamento para la elaboración del trabajo final¹-, debe ser producto de la consolidación e integración curricular de las distintas etapas formativas.

A su vez, el reglamento establece tres tipos de modalidades de trabajo: Investigaciones Científicas; Productos de Comunicación y Proyectos de Comunicación Social. Cada una de estas modalidades posee sus propias características y requerimientos de elaboración y presentación.

Las exigencias que imponen las diferentes tipologías incluidas en la reglamentación vigente, dificulta más aún esta producción. A la complejidad referida anteriormente se suma otro desafío: reunir y articular el género académico y el género profesional. Este último presenta una amplísima variabilidad –vinculada a especificidades discursivas de los contextos en que se inscriben las piezas comunicacionales diseñadas y a los lenguajes implicados en su diseño-. Problemática que impacta también en los profesores-tutores y las posibilidades de supervisión o acompañamiento del proceso mismo de elaboración por parte del futuro graduado, como en su posterior lectura y evaluación por parte de los tribunales (Ávila, Orellana; 2017: 107)

Esta problemática que puede ser analizada en diferentes dimensiones:

Por un lado, bajo el requerimiento de escribir el trabajo final se compromete, encubre o solapa, en realidad, la elaboración de una “cadena de géneros” (Navarro, 2014; Swales, 2004) o “sistema de géneros” (Bazerman, 2012). Su resolución implica procesos, tiempos y especificidades diferentes cuyo dominio –también– es supuesto. Nos referimos a la formulación del proyecto, del informe final y de la defensa oral. Cada una de estas piezas textuales responde a complejidades y reglas compositivas diferentes (Bocco y Castagno, 2013, 2014; Cubo de Severino, 2003; Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2012; Pipkin y Reynoso, 2010).

En consecuencia, en esta etapa, las prácticas letradas y géneros aprendidos anteriormente, entran en tensión e interpelan los modos de enseñanza-aprendizaje del estudiante futuro profesional con relación al género tesina (Navarro, 2014). Este escenario se complejiza aún

¹ El Reglamento de Trabajo Final para la Lic. Comunicación Social se elaboró junto con el Plan de Estudios de '93 y fue revisado y reelaborado en posteriores años.



más ante la virtualización de la educación a causa de la pandemia y las medidas excepcionales que adoptó la universidad para sostener la continuidad de los espacios de formación que impactaron considerablemente en los tiempos, espacios y procesos de elaboración del trabajo final.

3. Primer acercamiento a la tesina: el Seminario de Trabajo Final de Grado con Orientación Gráfica (STFG)

El STFG es una materia anual que se dicta en el último año de la licenciatura y se estructura conforme a la dinámica de su condición de seminario. Se propone, por lo tanto, como una instancia de debate y creación en donde los alumnos deben participar activamente. En el que los participantes no reciben la información ya elaborada, sino que la buscan por sus propios medios en el marco de la interacción y en el que ejercitan modos de estudio personal y de equipo que los familiariza con medios de investigación y reflexión. *“El seminario es fundamentalmente una práctica”*, proclama el programa de la materia.

En tanto modalidad didáctica y pedagógica presencial este espacio sigue el criterio propio de un seminario. Las clases tienen carácter teórico práctico y se organizan en torno al debate grupal sobre los informes de lecturas y propuestas de trabajos que aportan los estudiantes. Durante el primer cuatrimestre los grupos van respondiendo de manera escrita a consignas de trabajo que derivan en presentaciones orales parciales. Esos trabajos se debaten entre todos los asistentes aprovechando las dudas e interrogantes que surgen y desde los cuales la cátedra va realizando los aportes teóricos específicos a las necesidades que expresan los alumnos. El segundo cuatrimestre se destina a reuniones personalizadas para avanzar en lo que cada uno presenta de específico para construir su propio esbozo de proyecto de tesis. Producción con la cual acreditan la regularidad de la materia.

En época de pandemia, esta dinámica se sostuvo en la virtualidad realizando la transposición y ajustes necesarios que estuvieron al alcance de la cátedra para dar continuidad al cursado. Sin embargo, tal como se comentó anteriormente, la mediación tecnológica complejizó aún más este proceso de elaboración del pre proyecto de trabajo final de grado.

En ese sentido, la cátedra adoptó la plataforma virtual Moodle ofrecida por la universidad a modo de aula virtual (AV). Esta plataforma, ofrece un sistema web de enseñanza diseñado para crear y gestionar espacios de aprendizaje online adaptados a las necesidades de profesores, estudiantes y administradores. Como es un software libre cualquier persona o institución puede usarlo gratuitamente. Además, se puede acceder al mismo desde cualquier



lugar del mundo, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo ya que su interfaz es compatible con teléfonos móviles y todos los navegadores de internet. Estas facilidades no implicaron, sin embargo, que todos los participantes se apropiaran o incorporaran este espacio de la misma manera.

Las aulas virtuales se instauraron en la universidad tiempo antes de la pandemia con la intención de complementar y potenciar las prácticas de enseñanza aprendizaje. En ese sentido podemos pensarlas, siguiendo a Sagol (2013), como "aulas aumentadas".

Cecilia Sagol, apela a la metáfora de la realidad aumentada para hablar de "escuela aumentada", a la que define como aquella que integra "la práctica áulica, en una localización y tiempos específicos, con diversos dispositivos técnicos y mediáticos, que expanden las posibilidades de diálogo educativo en el espacio de las redes y lo multimedia" (en Pelosio, 2022: 115).

Si bien, durante los últimos años los docentes, en mayor o menor medida, hemos incursionado y recurrido al aula virtual de modo complementario, este nuevo escenario excepcional por el contexto de pandemia nos desafió a incorporarlas sin haberlo previsto, sin estar preparados para hacerlo y bajo ciertas particularidades: escaso tiempo, incertidumbre, y con insuficientes recursos tecnológicos/técnicos requeridos, en algunos casos.

Como iniciativa para sostener la dinámica y modalidad del seminario, se tomaron en principio algunas decisiones; redefinir los contenidos centrales o prioritarios a trabajar en ese año junto con la bibliografía obligatoria y el tipo de actividades a solicitar con sus respectivas presentaciones. Para ello se recurrió a distintos recursos multimodales: encuentros virtuales programados como clases sincrónicas, videos grabados con anticipación y subidos al AV, canales de información destacados, chats, tareas especificadas de escritura con entregas pautadas en buzones virtuales y posterior debate o presentación oral en los encuentros virtuales sincrónicos.

De esta manera, las prácticas de lectura, escritura y oralidad se complementaron en la multimodalidad. Las lecturas propuestas, entendidas estas en un sentido amplio (no solo de textos escritos sino también de textos audiovisuales y entornos virtuales) estuvieron acompañadas de guías de lecturas, lo que daba lugar a la resolución de consignas escritas pensadas para avanzar en los distintos momentos del proceso de investigación, como elegir tema, delimitar objeto de investigación, pensar o problematizar el objeto de estudio mediante interrogantes, definir objetivos y modos de abordarlo metodológicamente. Luego, estos momentos trabajados por escrito y presentados en espacios virtuales fueron recuperados y puestos en común, de manera oral en los encuentros sincrónicos. Así, la oralidad ocupó,



entre las prácticas letradas, un lugar predominante, teniendo a la conversación y a la retroalimentación como principal estrategia para reflexionar y revisar sus propias decisiones. Si bien la entrega escrita era requisito para acceder a la exposición oral, fue en la presentación oral donde se ponían en diálogo los avances, interpretaciones, dudas, intercambios con pares y docentes. Por lo que esta instancia fue muy valorada por los estudiantes ya que posibilitó la participación e intervención de manera directa y simultánea. En ese sentido, la oralidad cumplió con una de las funciones explicitadas por Montes y Navarro (2020):

“El lenguaje oral no es solamente una herramienta para comunicar el conocimiento especializado en la universidad, sino también para modificar, robustecer o tensionar el propio conocimiento (...) una herramienta para aprender” (p. 19)

Sin embargo, la oralidad frente a una pantalla, que es a lo que nos obligó la pandemia, supuso enfrentar diversos desafíos y expuso la diversidad enorme de situaciones que atravesaron o intervinieron los momentos de clases virtuales. Podemos mencionar: el entrecruzamiento entre el espacio público y el ámbito privado, familiar, personal; el recorte o disminución de la comunicación gestual por el recuadro de la cámara; la dimensión técnica de la virtualidad condicionada por el uso de distintos dispositivos o el acceso a internet. Todas situaciones que escapan al control que puede realizar el docente para garantizar una planificación de clase pautada o el vínculo de retroalimentación adecuado entre los participantes del proceso enseñanza aprendizaje.

Frente a estas incertidumbres y sorteando situaciones imprevistas o excepcionales, la dinámica del seminario pudo sostenerse y los encuentros fueron dando cuenta del avance de las producciones de los estudiantes. Contribuyeron a esto algunos recursos autogestionados por los propios alumnos para socializar entre ellos, conformar grupos de trabajo o espacios colaborativos de escritura. Por ejemplo, el uso de redes sociales, la creación de grupos de whatsapp y el uso de Drive para compartir documentos o desarrollar actividades de escritura grupal.

Reflexiones a modo de cierre

Comenzamos este trabajo reconociendo el escenario que atraviesan los estudiantes en su etapa final de formación como un momento de gran criticidad y complejidad, que supone un gran reto no solo para los futuros egresados sino para las instituciones en su obligación de acompañar y brindar las herramientas necesarias para completar la formación de los mismos. A esto le sumamos que la pandemia obligó a asumir una virtualización de las prácticas, sin atender demasiado a las posibilidades de acceso a las tecnologías y aprender



bajo presión los usos de los recursos multimodales ofrecidos por las plataformas para dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje. A pesar de ello, podemos pensar a este escenario también como una oportunidad para reflexionar y fomentar transformaciones en maneras de enseñar y producir conocimientos en las disciplinas, en los espacios curriculares o alternativos, que promuevan la equidad en sus prácticas y dispositivos de enseñanza. Que contemplen la heterogeneidad de maneras de aprender y utilicen los recursos tecnológicos, multimodales, para “aumentar” las posibilidades y experiencias áulicas de enseñanza aprendizaje.

En ese sentido, más allá de ser plataformas virtuales, las prácticas digitales habilitan también formas de participar intersubjetivamente a través de la lectura, la escritura y la oralidad con profesores o pares de un campo disciplinar.

Por otro lado, además de los espacios y recursos virtuales brindados por la unidad académica y adecuados para cada materia, se observa que los propios estudiantes construyen redes de apoyo. Estas operan por fuera en los márgenes de los dispositivos institucionales o formales y se convierten en estrategias para aprender y cooperar que surgen de la necesidad de socialización, curiosidad, dedicación, actividad y esfuerzo de los estudiantes, que en época de pandemia han funcionado como espacios autogestionados, colaborativos y de consulta para acompañarse en sus procesos de elaboración de producciones.

En el contexto de virtualización de la educación, la lectura, la escritura y la oralidad académicas han seguido operando como instrumentos de aprendizaje y de incorporación a comunidades disciplinares, pero también como medidor institucionalizado que determina la “calidad” de los desempeños, acredita posibilidades de graduación. Por lo que es necesario atenderlas en sus particularidades aportadas por la mediación de las tecnologías digitales y la multimodalidad para que no se conviertan en nuevos obstáculos que demoran el egreso o devienen en abandono de la carrera.

Referencias

Ávila M. X. y Orellana, M. (2017). La escritura de trabajos finales de grado. Una mirada sobre

actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social- UNC en *X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal* (Tomo III, pp. 101-109). Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. <http://hdl.handle.net/11086/5255>



- Bazerman, C. (2012) [Géneros textuales, Tipificación y Actividad](#). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bocco, A; Castagno, F. (2013) Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. UNC.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2003). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discursos académico-científicos*. Comunicarte.
- Cubo de Severino, L.; Puiatti, H. y Lacon, N. (2012) *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Falcon, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/20953>
- Montes, S; Navarro, F. (Ed.) (2020) *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile.
- Narvaja de Arnoux, E. (coord.) (2009) *Pasajes Escuela media-enseñanza superior*. Propuestas en torno a la lectura y escritura. Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). "Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis". En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor.
- Narvaja de Arnoux, E., et. alt. (2005). "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado". Proyecto PICT-ANCyT. Instituto de Lingüística, UBA.
- Navarro, F. (coord) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de filosofía y Letras UBA.
- Peloso, E. (2022) *Tesis de doctorado El discurso multimedia de los jóvenes en la interfaz escuela / medios Estudio de caso de la revista escolar con realidad aumentada El Glaciar+, UNC. (en prensa)*
- Savio, K. (2009). Sobre la defensa de tesis y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas. En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.



Swales, John (2004) *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge University Press.

Vitale, M. A. (2009). "La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinar". En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor.

Normativas

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Universidad Nacional de Córdoba, Plan de Estudio de la carrera de comunicación social. Córdoba, 1993.

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN. Universidad Nacional de Córdoba: Reglamento para la elaboración del trabajo final. 1993.