



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Portes
Artes y Letras



Año 1 / N° 2 / 2012

ATENEO BELLAS ARTES: GRUPO DE ESTUDIO INTERDISCIPLINARIOⁱ PARA REPENSAR EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA.

María del Valle Mendy

Coordinación Académica de la ESB

Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Guillermina Piatti

Jefatura de Lenguas y Literatura

Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Resumen

La tarea de repensar el ingreso y los procesos de enseñanza – aprendizaje en los primeros años en el Bachillerato de Bellas Artes es un desafío complejo que convoca en forma permanente a la institución toda. El trabajo desarrollado por el grupo de estudio de profesores de 1er. Año denominado “Ateneo Bellas Artes” forma parte del Programa de Inclusividad implementado por el Bachillerato en el marco del Plan Estratégico de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. El objetivo fundamental de este grupo consiste en reformular la práctica docente en las aulas de 1er. año a fin de desarrollar en los alumnos las macrohabilidades –leer, escuchar, hablar, escribir- atendiendo a la construcción de su competencia comunicativa en relación con la comprensión y la producción de textos.

Palabras clave: grupo de estudio interdisciplinario – primer año de la ESB – macrohabilidades – competencia comunicativa – texto

Abstract

The task of re-thinking about the entrance and teaching-learning processes in the first years at Bachillerato de Bellas Artes is a complex challenge that calls for the whole institution. The work developed by the study group of teachers from 1st year called “Bellas Artes Athenaeum” is part of the inclusive programme carried out by the Bachillerato within the Strategic Plan of the Pro-secretary of Academic Matters at UNLP. The main aim of this group is to reformulate the teachers practice in 1st year classrooms so as to develop the macroabilities: reading, listening, talking and writing in students, aiming at the development of their communicative competence in relation to reading comprehension and writing skills.

Key words: interdisciplinary study group- 1st year ESB- macroabilities- communicative competence- text.

1. El ingreso al nivel secundario desde la perspectiva de la democratización e inclusividad

El punto de partida del diseño de políticas educativas de articulación entre niveles en una institución universitaria debe ser pensar tales políticas como instancias democratizantes e inclusivas. Analizar y reconocer las distancias que existen entre las competencias con las que cuentan los alumnos y aquellas que se les demandan en el nivel secundario permite preguntarse e interpretar qué y cuánto capital cultural (Bourdieu, 1981) necesitan y cuán predisuestos están para que el ingreso a un colegio de la UNLP sea una instancia de “continuidad” o, por el contrario, de “ruptura” respecto de sus

biografías escolares. Reconocer y trabajar institucionalmente estas distancias es asumir el peso de esta problemática (evitando que el mismo recaiga exclusivamente sobre los alumnos y sus familias) pensando las propuestas docentes desde un enfoque crítico y transformador y buscando revertir profecías de fracaso escritas desde los primeros momentos de los jóvenes en la institución.

Cabe preguntarse, desde esta perspectiva, cuáles son las dificultades, los obstáculos y, en consecuencia, los puentes que deben tenderse desde las instituciones para colaborar con los *recién llegados*, para que puedan sortear con éxito el pasaje entre el nivel primario y el secundario. Entre otras cuestiones, se puede plantear qué prácticas escolares es deseable propiciar para favorecer los procesos de inclusión con calidad de los alumnos ingresantes. El objetivo del grupo de estudio *Ateneo Bellas Artes*, conformado por los profesores de primer año, es construir alguna alternativa de respuesta a este interrogante con un sentido crítico-transformador de las prácticas docentes, a fin de que la escuela sea un espacio de posibilidad y no de exclusión para nuestros alumnos.

1.1. La experiencia del ingreso como inmigración a una nueva cultura académica

Para caracterizar el perfil del estudiante de primer año resultan fértiles dos categorías teóricas: la figura del alumno ingresante como un “inmigrante de una nueva cultura académica” (Carlino, 2007: 33), y la del aprendizaje del “oficio de alumno” (Coulón, 1997: 159). De acuerdo con Carlino, el alumno es un recién llegado que proviene de una cultura escolar diferente y demanda de la institución *tender puentes* que faciliten su aproximación y la apropiación de la nueva cultura que la escuela le propone. Desde esta mirada, el proceso de inserción – inmigración tiene las características e implicancias de una nueva *alfabetización*, en este caso *académica* (Carlino, 2007: 34).

Este enfoque invita a pensar lo que sucede con el alumno del primer año como un proceso de *reconversión* a fin de volverse *nativo* del nuevo nivel e institución. Desde esta perspectiva, las estrategias de intervención del Departamento de Orientación Educativa con los ingresantes deben operar como *puentes* facilitadores para que el alumno se apropie de la institución y del conocimiento. De hecho, el Bachillerato de Bellas Artes plantea en su Proyecto Institucional el objetivo de la construcción de la competencia comunicativa a la cual se asocia el concepto de que ese proceso de reconversión y alfabetización es *mediado socialmente* en tanto se construye con un otro social *en*

situación de interacción e intersubjetividad. Dubet y Martuccelli(1998: 201) analizan la construcción de la experiencia escolar. Según los autores, en la creación de los itinerarios escolares se incluyen otros componentes además de los procesos de enseñanza – aprendizaje, tales como cuestiones institucionales y comunicacionales. Todos los elementos participan en la concreción de la experiencia escolar que resulta del trabajo del actor en tanto construye imágenes de sí mismo, define situaciones, trabaja la mirada de sí y la de los otros.

Asimismo, Dubet y Martuccelli analizan cómo esta experiencia se traduce en los distintos niveles del sistema educativo: en el nivel primario se observa una dominancia del proceso de socialización por sobre la subjetivación; en la escuela secundaria, el joven va “construyendo un rostro” que los demás observan, elige y va asumiendo las imágenes que lo definen como sujeto autónomo. En el caso de algunos alumnos, dicho proceso se ve dificultado por diversas causas, pero si logra sortear los ritos de exclusión que el sistema le presenta, el actor/alumno se convierte en “estratega”. Precisamente, el estratega es quien logró socializarse y subjetivarse y comienza a poner en juego la tensión entre intereses y recursos generando su propio discurso de autenticidad.

En síntesis, trabajar el ingreso y la articulación desde esta perspectiva implica reconocer a dichos procesos no como cuestiones dadas o naturales sino como construcciones sociales que ameritan el trabajo comprometido y complementario de los distintos actores e instancias institucionales desde un lugar de *corresponsabilidad institucional*.

1.2. La experiencia del ingreso como aprendizaje del “oficio de alumno”

Pensando los procesos de pasaje entre niveles del sistema educativo, mirando el proceso desde la experiencia de los estudiantes, Alain Coulón (1997: 159) propone la categoría de aprendizaje del “oficio de alumno” (*le métier d' élève*)- y lo define como un proceso de construcción social en el que se pueden reconocer las siguientes etapas:

- Tiempo de extrañamiento
- Tiempo de aprendizaje
- Tiempo de filiación

Recordemos a este respecto la definición de Sirota (1993: 89) de que el oficio de alumno es "aprender las reglas del juego escolar", ya que, como lo señalaba Perrenoud (1990: 218), tener éxito en la escuela supone aprender las reglas de juego. El "*buen alumno*", señala Sirota (1993: 91), "no es sólo el que es capaz de asimilar los saberes y los saberes-hacer complejos. Es el que está además dispuesto a '*jugar el juego*', a ejercer un oficio de alumno".

Asimismo, la apropiación del oficio de alumno se concibe como un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal; las relaciones que se dan entre profesores y alumnos; la interacción entre pares, alumno-alumno, etc. La apropiación de un oficio implica un diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas, que se articulan de diferente manera en los sujetos, según su engarce con la historia personal y con el contexto cultural e institucional donde se desarrollan.

De hecho, en la experiencia escolar individual se hacen presente en gran medida no sólo las definiciones explícitas del sistema, sino también un conjunto de reglas y conocimientos implícitos, y en ocasiones explícitos extrasistema. Aunque se pueda reconocer que la escuela secundaria ejerce una "*violencia simbólica*" (Bourdieu, 1990: 59), no puede negarse que las posibilidades de reinterpretación y de poner en juego en cada acción las propias subjetividades conducen a que, en la experiencia escolar de cada estudiante, se hallen sus propios sentidos y significados, obviamente mediados por las construcciones y reconstrucciones derivadas de las relaciones intersubjetivas del alumno con sus "otros significativos".

En síntesis, los jóvenes estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus instituciones educativas no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen "*saberes*" y "*saber hacer*" que les permiten dar un "*sentido*" y "*significado*" propio a lo que realizan. Estos "saberes" y "saber hacer" lo adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. Desde la perspectiva del docente, desconocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que deberían desarrollar para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada.

La construcción del oficio de alumno en el primer año del nivel secundario supone, como punto de partida, brindar en varios sentidos la bienvenida a los jóvenes. Retomando los conceptos de Carlino

(2003: 6), la propuesta entraña una actitud de acoger al extranjero, implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Así, compartir la cultura académica requiere combatir el sentimiento de exclusión de los alumnos y repensar las prácticas docentes a partir de la categoría de inclusividad. Cabe preguntarse de este modo qué prácticas inclusivas y democratizantes pueden generarse desde los profesores que colaboren con el pasaje exitoso entre niveles del sistema educativo.

1.3. Docentes investigadores en el aula

Tal como se sostiene en el prólogo al programa de investigación educativa (Arturi et al. 2008: 9-10) la impronta innovadora, que define por su propia naturaleza experimental a los colegios de pregrado de la UNLP, no podría pensarse como resultado de la mera intuición. Es difícil concebir un proceso de innovación educativa que no devenga de procesos de investigación. La investigación es, por excelencia, la mediación para el surgimiento, la aplicación y la validación de las más profundas transformaciones educativas.

Asimismo, la investigación educativa puede conceptualizarse como la capacidad de producir saberes sobre el propio ejercicio profesional, como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que, apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, con un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definido, describen, interpretan, o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. Puede entenderse también como un proceso de búsqueda, de indagación sistemática, mediado por actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la invención de algo nuevo.

La investigación educativa promueve el estudio de una amplia variedad de temas y contenidos. Es un espacio flexible, en el cual las metodologías utilizadas recorren un amplio espectro de posibilidades donde los mismos profesores participan como sujetos de investigación. De este modo, existe una unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente, un vínculo entre el estudio de las prácticas y del contexto a través del análisis y la reflexión sobre los actores y la acción educativa. Se busca un enfoque dialéctico entre teoría y práctica, entre el sujeto que hace y que a su vez observa y analiza su propia

acción, lo que da origen a una comunidad autocrítica de investigadores activos que se comprometen con el mejoramiento de la educación que protagonizan.

De acuerdo con Audigier (2001: 119-120), para construir la formación profesional se hace necesario un análisis de las prácticas de enseñanza, las propias y las de los colegas. La mirada didáctica se interesa primeramente en los contenidos enseñados teniendo una definición amplia de esta última palabra en tanto están vinculados a las formas en que se expresan y a los métodos que permiten construir esos conocimientos.

En su clase, con sus alumnos, un docente es un tomador de decisiones; se adapta constantemente a una situación que cambia; ajusta su proyecto en función de las informaciones que recibe durante su desarrollo. Una parte importante de la formación profesional consiste, entonces, en equipar al docente para que pueda conducir su proyecto lo mejor posible, o sea, para que el máximo de aprendizaje sea construido por sus alumnos.

La reflexión sobre las prácticas abarcará al conjunto de la actividad, desde la preparación del proyecto hasta la evaluación de las competencias adquiridas.

El análisis de las prácticas escolares y de las herramientas didácticas para hacerlo se sitúa así en el centro de la formación profesional. Un proyecto que contempla la investigación como actividad de análisis razonada sobre las propias prácticas puede redundar en la transformación reflexiva de nuestro accionar pedagógico-didáctico.

2. Grupo de estudio/ateneo de docentes de 1er. año: breve reseña del espacio

En el marco del Programa de inclusividad mencionado anteriormente, se convocó a los jefes y coordinadores de los distintos departamentos para redefinir la evaluación diagnóstica de los ingresantes a 1er. año. Durante el año 2009, se acordó evaluar y realizar seguimiento de los ingresantes desde la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura, consideradas como macrohabilidades para el aprendizaje que atraviesan y se ponen en juego en todas las asignaturas académicas, más allá de los contenidos específicos de cada una. Observar los procesos de enseñanza y de aprendizaje colocando el foco de la evaluación de los alumnos en las macrohabilidades tenía como objetivo esencial promover la reflexión de los docentes sobre estos aspectos que resultan posibilitadores u obstaculizadores del aprendizaje.

Durante el ciclo lectivo 2010, se conformó un “Grupo de Estudio” integrado por profesores de las áreas de Ciencias sociales, Ciencias Experimentales y Lenguas y Literatura, coordinado por la jefatura de este último departamento. El proyecto intenta profundizar en el estudio del tema de las macrohabilidades para el aprendizaje, trabajando en forma indirecta la inclusividad de los alumnos, promoviendo la revisión y el autoanálisis de las prácticas de los docentes en el aula a modo de capacitación en servicio. Es aquí que cobra sentido la idea que se esconde bajo la metáfora del ingresante visto como un *extranjero no nativo* que debe alfabetizarse y la concepción de inclusión con calidad que propone docentes que tienden puentes entre los ingresantes/inmigrantes y las culturas académicas de los expertos/nativos: los docentes de las disciplinas. El trabajo de autoanálisis de las propias prácticas entre docentes del 1er. año de la ESB, promovido institucionalmente desde el equipo de gestión, se concreta en este espacio interdisciplinario y transversal al nivel denominado grupo de estudio de macrohabilidades para el aprendizaje *Ateneo Bellas Artes*.

El trabajo del grupo ha tenido instancias de encuentro presencial y un trabajo de construcción participativa a partir del uso de diferentes fuentes bibliográficas, de los espacios de reflexión y de la producción conjunta de materiales. Durante el ciclo lectivo 2011, el grupo de estudio continúa su producción interdisciplinaria y transversal sobre la problemática de las tipologías textuales de uso en las diferentes disciplinas. El objetivo es poder construir conocimiento en forma colectiva y colaborativa e implementarlo en campo, de modo de poder impactar en el trabajo áulico del 1er año implementando tanto el uso de los materiales elaborados en forma conjunta como en la revisión de los textos con los que se trabaja en cada disciplina. Es de destacar que en el ciclo lectivo 2011 se han incorporado al grupo de estudio docentes del área de Ciencias Exactas y Experimentales lo cual permite una riqueza mayor en la producción de conocimiento del Ateneo.

2.1. El lenguaje: eje de la enseñanza.

Como sostiene Gómez Alemany (2000: 24) el lenguaje verbal constituye uno de los principales instrumentos culturales objeto de apropiación y de aprendizaje progresivo; su dominio es el objetivo de la educación general y el objetivo clave de la escolaridad porque posibilita la comunicación, la expresión y el aprendizaje. El lenguaje forma parte del currículum: como sistema de comunicación en

el aula y en la escuela; como medio de aprendizaje para las diferentes áreas del conocimiento y como objeto de aprendizaje específico. El lenguaje permite construir y reestructurar el conocimiento organizándolo en esquemas de conocimiento elaborados y desarrollados en unidades de sentido: los textos.

De acuerdo con Antos (1982) los textos son modos de ordenamiento cognitivo. Pensamos y hablamos a través de textos, entendidos como una serie de proposiciones que se instancian en una arquitectura particular de acuerdo con un fin comunicativo. De este modo, contenido, estructura y función quedan integrados en toda unidad textual. Los textos son modos de cognición social, formas preacuñadas de selección, acumulación, estructuración y formulación de conocimientos

Heinemann (2000) propone una caracterización multidimensional de los textos. Se combinan así la dimensión gramatical que identifica al texto como una unidad compuesta por haces de rasgos que lo conforman; una dimensión semántica, que define al texto como una unidad compleja de significados; una dimensión contextual que integra los factores de la situación comunicativa en relación con los textos que allí se producen; una dimensión funcional que considera los fines comunicativos con los cuales se elabora un texto.

Así concebido, el texto se vuelve una pieza fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Precisamente los diagnósticos nos indican que las dificultades de los alumnos en las diversas asignaturas, más allá de su especificidad disciplinar, se relacionan con la comprensión y producción de textos. Si bien el área de la Lengua y la Literatura se ocupan específicamente de estas temáticas, como sostienen Carlino y Martínez (2009), no se puede esperar que el trabajo con los textos sea realizado unilateralmente y reducido a una sola materia porque “la lectura y la escritura es un asunto de todos”.

2.2. Las actividades del Ateneo

Teniendo en cuenta la necesidad de alfabetización académica de los ingresantes, se llegó a la conclusión de que era necesario reorientar el sentido del primer año, esto es, desde una dispersión de aproximación a los contenidos en cada asignatura hacia la elección de un enfoque que permitiera poner en relación una variedad de miradas que el alumno no estaba listo aún para integrar. La decisión fue apuntar al desarrollo de las macrohabilidades en los alumnos desde todas las disciplinas. De este modo,

se creó como grupo de estudio interdisciplinario el *Ateneo Bellas Artes*, cuyos objetivos planteados fueron:

- Acordar sobre problemas comunes a todas las asignaturas de primer año.
- Seleccionar y llevar a cabo la lectura crítica de la bibliografía para enmarcar nuestro trabajo.
- Reflexionar sobre la injerencia de las macrohabilidades en las dificultades presentadas por los alumnos de primer año.
- Producir materiales que contribuyan al trabajo mancomunado de las asignaturas.

Para llevar a cabo estos objetivos, se propusieron cuatro actividades que implican un trabajo colaborativo interdisciplinar:

- Actividad I: elaboración de un glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas.
- Actividad II: los tipos de textos. Caracterización y ejemplificación en cada asignatura.
- Actividad III: los textos didácticos. Reflexión crítica según criterios generales y lingüísticos.
- Actividad IV: la escritura. Reflexión sobre el uso de la escritura. Criterios para la evaluación del texto escrito.

Nuestra primera tarea fue discutir y ponernos de acuerdo sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas que se ponen en juego en todas nuestras clases a fin de poder contar con un glosario que nos permitiera ordenar las distintas habilidades (tales como definir, describir, comparar, resumir, explicar, justificar, argumentar, etc.) y buscar ejemplos de nuestras asignaturas en los cuales se pusieran de manifiesto estas habilidades. El glosario, una vez terminado, fue entregado a los alumnos como material de clase que se usaría en las distintas asignaturas. El objetivo fundamental era reunir en este compendio aquellas habilidades que iban a ser requeridas a los alumnos en las diversas materias. El hecho de que todas las asignaturas aportaran ejemplos desde su especificidad nos daba un sentido de unidad de criterio que podría redundar en un plus pedagógico a la hora de trabajar con este material con los alumnos. De hecho, el glosario no consiste en una mera enumeración de posibles consignas de tareas, se trata de una reflexión sobre el hacer en relación con la producción lingüística que resulta para nosotros la clave educativa.

Dado que enseñamos con textos (de los más diversos tipos y géneros) para que los alumnos produzcan también textos, esta primera tarea pone de manifiesto las habilidades cognitivo-lingüísticas en textos de las diversas disciplinas.

En la segunda etapa del trabajo, se inició la reflexión sobre las controvertidas tipologías textuales. La tarea consistió en la discusión sobre las clases de textos y el objetivo fue hallar aquellos tipos de textos que compartimos en todas las asignaturas, definirlos y ejemplificar con muestras de las distintas áreas. Clasificamos los textos empleados en cinco tipos: narrativos, descriptivos, explicativos, instructivos y argumentativos, considerados en algunos casos como secuencias predominantes que podían incluir algún otro tipo de texto. Esta segunda tarea tomó como punto de partida la definición de texto en tanto unidad de sentido, más allá de la modalidad con la que se produzca. Asimismo, se retomaron las habilidades cognitivo-lingüísticas del glosario asociadas con la producción de un texto.

En la tercera etapa, el trabajo se centró en la reflexión sobre los textos didácticos. Como punto de partida, elaboramos una definición abarcadora, descriptiva y funcional, para caracterizar a los textos didácticos. En síntesis, se trata de un conjunto de textos escritos y orales que se utilizan en el aula para enseñar y aprender, en tanto actúan como mediadores entre el profesor y el alumno para la construcción del conocimiento ya que su función prioritaria es proporcionar información nueva.

Asimismo, de acuerdo con Jorba et al. (2000: 75), se establecieron una serie de requisitos que nos permiten seleccionar críticamente un texto didáctico, siempre que:

- Aporten información nueva, completa y estructurada sobre el contenido didáctico que se está trabajando.
- Contengan información relevante, vinculada con la vida cotidiana y su contexto natural y social.
- Posibiliten una elaboración que implique la atribución de sentido y significado de manera personal.
- Permitan la conexión con el saber anteriormente elaborado y con el saber común.
- Hagan razonar con la lógica de la disciplina.
- Imposibiliten su reproducción mimética.
- Den la posibilidad de dialogar con el texto.

Finalmente, se establecieron ciertas pautas para el análisis y la evaluación crítica de los textos didácticos que se utilizan en las diversas disciplinas de 1er año a fin de contar con explicaciones fundamentadas sobre la recepción positiva o negativa de dichos textos por parte de los alumnos. Estas

pautas comprenden tanto aspectos generales como ciertos rasgos lingüísticos. Entre las primeras, se atiende al análisis epistemológico del texto, a los procesos cognitivos que permite desarrollar, al hecho de que favorezca el diálogo con el autor y a su adecuación a la secuencia didáctica. Los aspectos lingüísticos a considerar serían el uso de estrategias para facilitar su lectura, la delimitación del tema (macroestructura) y la progresión temática, la clara adscripción a un tipo de texto, los procedimientos de conexión y cohesión utilizados.

Asimismo, deslindamos el trabajo en dos de las macrohabilidades: la comprensión lectora y la escritura. En primer lugar, nos abocamos a la comprensión de los textos, a los requisitos generales para que un texto funcione: las características específicas lingüísticas que lo pueden hacer más o menos didáctico (a nivel micro, macro y superestructural, es decir, abarcando, entre otros aspectos, el uso de léxico más o menos conocido por el alumno, la conexión explícita o implícita, la progresión temática regular o irregular, la adscripción clara o no a un esquema global textual, etc.).

De este modo, nuestra tarea consistió en seleccionar un texto que funcionara (por lo tanto podríamos considerarlo más didáctico) y un texto que no hubiera funcionado (menos didáctico). Así, aplicamos en cada caso los requisitos generales y específicos postulados y evaluamos si resultaban suficientes como herramienta de valoración de los textos. Para ello, se presentaron ejemplos de textos que funcionan y de textos que no funcionan en las distintas asignaturas analizados con los instrumentos acordados previamente que permitieron describir y explicar la recepción de los textos por parte de los alumnos.

En la última etapa, comenzamos a reflexionar sobre la importancia de la escritura y su sentido epistémico, como forma de construir conocimiento, ya que, como sostiene Giroux, (1990: 24) “aprender a escribir es aprender a pensar”.

La actividad desarrollada consiste en la discusión de la temática a partir de un cuestionario guía que comprende los siguientes interrogantes:

- i. ¿Qué rol desempeña la escritura en cada una de nuestras materias?
- ii. ¿En qué etapa del proceso enseñanza/aprendizaje solicitamos a nuestros alumnos que escriban?
- iii. ¿Qué actividades de escritura proponemos?
- iv. En orden de prioridad, señalar con qué criterios (adecuación, coherencia, gramática, modo de presentación, estilística) evaluamos los textos.

- v. Según los criterios mencionados, transcribir y analizar una producción escrita.

La resolución de esta actividad hará posible el análisis conjunto de las producciones escritas que se proponen a los alumnos en las diversas disciplinas, y en consecuencia, se podrán aunar criterios de evaluación adecuados para la modalidad escrita.

Conclusiones

En el marco del Programa de inclusividad, la creación del Ateneo Bellas Artes como grupo de estudio interdisciplinario constituye un modo concreto de accionar sobre las dificultades propias de los ingresantes al primer año del Bachillerato. El análisis sobre la práctica docente puso de manifiesto la importancia del lenguaje en todas las áreas y promovió la realización de actividades tanto de reflexión y discusión como de elaboración de materiales en torno a los textos, entendidos como factores de mayor incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de atender organizadamente al desarrollo de las macrohabilidades de los alumnos motivó la selección del enfoque teórico, el trabajo colaborativo y la producción de materiales interareales. Finalmente, la profundización de las temáticas, en relación con la centralidad del lenguaje en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá plantear una propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita en todas las áreas, lo cual asegurará, en cada caso, una construcción no atomizada del oficio de alumno.

Bibliografía

- Antos, Gerd (1982) *Grundlagen einer Theorie der Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- Arturi, Marcelo et al (2008). “Prólogo” *Programa de investigación educativa*, La Plata, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.
- Audigier, Francois (2001) “Investigaciones en Didácticas de la Historia, de la Geografía, de la Formación Cívica y la formación de los docentes” en: *La formación docente en*

el Profesorado de Historia, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Baeza Correa, Jorge (2001) *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*, Santiago, Chile, Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Serie de Investigación N° 19.

Bourdieu, Pierre (1990) *Sociología de la Cultura*, México DF, Ed. Grijalbo.

Carlino, Paula (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Graficor.

_____ y Silvia Martínez (2009) *Lectura y escritura un ~~problema~~ asunto para todos/as*, Neuquén, EDUCO.

Ciapuscio, Guiomar (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires, Eudeba.

Coulon, Alain (1995) *Etnometodología y educación*, Barcelona, Ed. Paidós.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998) *En la Escuela, Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Ed. Losada.

Giroux, M.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Habermas, Jürgen (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.

Heinemann, Wilhelm (2000) *Clases textuales*, Tübingen, Stauffenburg.

Jorba, Jaume et al. (2000) *Hablar y escribir para aprender*, Madrid, Síntesis.

Martin Barbero, Jesús (2002): "Jóvenes: comunicación e identidad" en: *Revista Pensar Iberoamérica*, Número 0, febrero

www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm

Mercado, Ruth (1994) "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes" en Rueda Beltrán, Mario, Delgado Ballesteros, Gabriela y Jacobo, Zardel (coordinadores): *La Etnografía en Educación, panorama prácticas y problemas*, México Ed. Universidad Autónoma de México y The University of New México, México.

Molina, Fidel (2002) "Escuelas y sujetos. Juventud y reforma educativa en Argentina y España", en: Carles Feixa, Carmen Costa, Joan Pallarés (editores) *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*, Barcelona, Ed. Ariel.

Perrenoud, Philippe (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Ed.
Morata, España. Seminario Europa-América Latina de Estudios sobre Juventud.

ⁱ El grupo de estudio está constituido actualmente por los profesores Nicolás Bang, Noel Correbo, María Alejandra Escudier, Silvia Esperanza, Elena Mange, María del Valle Mendy, Paz Salessi, Liliana Seguí, Lila Tiberi, Claudia Varela, Analía Zamponi y está coordinado por la Prof. Mag. Guillermina Piatti.