



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Lugares de Aprendizaje y Uso de las Competencias
Comunicativas en los Planteles del Colegio de Ciencias y
Humanidades"**

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)
Nancy Polet Nava Camacho**

Directora: Lic. **María Estela del Valle Guerrero**
Dictaminadores: Lic. **Pablo Morales Morales**
Mtra. **Carmen Alicia Jiménez Martínéz**





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo 1. Definiciones de la formación por competencias en la educación media superior en México.....	7
1.1 Nivel de dominio de la competencia comunicativa en los jóvenes del bachillerato general.....	15
1.2 Compromiso del desarrollo y manejo de las habilidades comunicativas en el plan de estudios del CCH.....	30
Capítulo 2. Aprendizaje de las habilidades comunicativas en las comunidades de práctica de lenguaje.....	45
Capítulo 3. Caracterización de las prácticas comunicativas en las relaciones sociales de los alumnos.....	62
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	73
4.1 Análisis de las habilidades comunicativas en la relación inter planteles.....	77
Plantel Azcapotzalco.....	77
Plantel Naucalpan.....	86
Plantel Vallejo.....	95
Plantel Oriente.....	102
4.2 Análisis de las habilidades comunicativas en la relación entre planteles.....	110
Capítulo 5. Caracterización de las prácticas comunicativas.....	138
Conclusiones.....	146
Referencias.....	154

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de desarrollar las competencias comunicativas de los jóvenes no sólo a nivel escolar, como acción institucional que les capacite para conocer y usar el lenguaje para comunicarse de manera efectiva, sino también como una habilidad que facilite su participación en diversos escenarios de práctica social, cobra importancia el análisis de las oportunidades que ofrecen los espacios escolares y comunitarios para el aprendizaje y perfeccionamiento del uso del lenguaje. Dado que el aprendizaje está ligado a la comunicación, y que ambos procesos son mediados en la participación del individuo en prácticas sociales, en las que colaboran para construir y compartir diversos significados y perspectivas, en el presente estudio se analizarán los procesos de aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas en los espacios escolares y extra escolares desde una perspectiva psicosocial.

A fin de caracterizar el desarrollo comunicativo que pueden y “deben” lograr los jóvenes a nivel bachillerato, el primer capítulo del presente estudio aporta algunas definiciones que ayudan a comprender el origen del concepto de *competencia* y su introducción en los ambientes educativos, más allá del dilema entre la didáctica teórica y sus derivaciones prácticas. Además, en este capítulo se introduce el análisis del posicionamiento de los jóvenes mexicanos en las evaluaciones internacionales de la competencia lectora, a partir de los resultados obtenidos en las aplicaciones de la prueba PISA desde el año 2000 al 2012 –como país miembro de la OCDE.

Al asumir el compromiso de incorporar un enfoque de competencias en los programas educativos, desde el nivel básico hasta el superior, el sistema educativo mexicano inició un proceso gradual de actualización de planes y programas de estudio. En particular, la modificación curricular del bachillerato, a cargo de la Dirección General del Bachillerato (DGB), a la fecha no ha podido consolidarse como directriz nacional y menos aún, impactado las estructuras

curriculares de la oferta de educación media superior de la UNAM. Por tal motivo, en el primer capítulo se contrastan las propuestas de formación de habilidades comunicativas en los modelos curriculares de la Dirección General del Bachillerato (2013) y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (1971). En este sentido, se usó el modelo de dominio de conocimientos de Marzano para analizar y comparar las habilidades comunicativas que comprometen los programas del Campo de Comunicación del bachillerato nacional y los programas del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH. Los resultados mostraron que los programas de CCH comprometen un mayor nivel de complejidad en el desarrollo de habilidades comunicativas a diferencia de los programas de la DGB.

Asumiendo que el nivel de dominio de las habilidades comunicativas de los jóvenes de CCH no sólo se debe a la acción curricular de los programas de los Talleres de Lenguaje y Comunicación sino que, más bien, es el resultado de un proceso que suma la ejecución de dichas habilidades en diversos espacios de práctica social del lenguaje. El siguiente capítulo describe cómo se lleva a cabo el aprendizaje de las habilidades comunicativas fuera del aula –sin la intervención de la institución escolar o de la actuación docente—, mediante la participación del alumno en distintos escenarios donde se despliega su vida socio-afectiva y se propicia una multiplicidad de aprendizajes.

En el capítulo tres se caracteriza el uso que hacen los estudiantes de las habilidades comunicativas mientras se incluyen en diversas prácticas sociales propias de los múltiples espacios donde transita su vida estudiantil. De esta manera, se configura un marco de referencia conceptual donde el ejercicio de las habilidades comunicativas adquiere diversas funciones para alcanzar fines particulares en el actuar del alumno.

En el capítulo cuatro se caracterizan las prácticas comunicativas de los alumnos de cuatro planteles del CCH. El uso de la taxonomía de Marzano como base de análisis, permitió estructurar los niveles de desarrollo cognitivo asociados al ejercicio de las habilidades comunicativas, en dos tipos de escenario de

práctica: individual y grupal. Bajo este esquema se aplicaron entrevistas individuales y grupales de las que se obtuvieron segmentos de discurso que, al ser clasificados con el modelo de niveles de desarrollo cognitivo de Marzano, permitieron identificar patrones de habilidades comunicativas inter plantel (por semestre) y entre planteles. Los resultados del estudio muestran la existencia de límites en el desarrollo comunicativo de los alumnos, en los cuatro planteles de CCH. Al ingresar al bachillerato, las construcciones verbales de los alumnos son mayoritariamente enunciaciones incompletas basadas en tareas cognitivas de recuperación de información y ejecución de procedimientos previamente aprendidos. Aún cuando las habilidades comunicativas se diversifican conforme avanza la trayectoria escolar, en todos los planteles se observa el predominio de enunciaciones basadas en el análisis del conocimientos; este patrón constituye un límite consistente que permite afirmar que en la mayoría de los casos, los alumnos no logran los niveles de dominio del lenguaje que compromete el modelo curricular del Colegio.

Por último, el capítulo cinco bosqueja un marco de interpretación de las prácticas comunicativas de los alumnos dentro y fuera de la escuela. La observación de prácticas conversacionales libres dentro de la institución permitió identificar algunos usos de las habilidades comunicativas de los alumnos, en particular los temas de conversación, los propósitos comunicativos, las expresiones orales típicas y algunas muestras de escritura de los alumnos. Asimismo, se perfilaron algunos aspectos de la relación de los planteles con sus contextos comunitarios, mediante la ubicación y calificación de los espacios públicos que favorecen u obstruyen el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos. En términos generales, esta fase del estudio arrojó algunas pistas para establecer la dirección y el contenido de la dinámica comunicativa de los planteles con sus entornos; en su mayoría poco propicios, e incluso adversos, para el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas y cognitivas aprendidas en las aulas. En todos los planteles se observó poco o nulo impacto de la dinámica escolar sobre los entornos comunitarios que, en la mayoría de los casos, ponen en riesgo la integridad física del alumno.

A manera de conclusión preliminar, el presente reporte destaca la importancia de conocer las interacciones de las prácticas educativas con los espacios extraescolares —escenarios de convivencia escolar externos al aula y el contexto comunitario—, como un componente imprescindible para dar cuenta del desarrollo y los niveles de logro de la competencia comunicativa.

Los *lugares* propicios para el aprendizaje de las habilidades, conocimientos y actitudes que conforman la competencia comunicativa no se restringen a los escenarios estrictamente escolares, de aula; sino que se forman y/o “deforman” en las interacciones de prácticas escolares, familiares y comunitarias. En ese sentido, los espacios extraescolares tienen dinámicas de participación propias que pueden ser complementarias o contrarias a las que promueve la escuela, dentro y fuera de las aulas; lo que puede detonar diversas formas de fragmentación en la práctica comunicativa del alumno que terminen por debilitar la continuidad del desarrollo lingüístico y los impactos escolares en la calidad del habla de los jóvenes.

1. DEFINICIONES DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

Perrenoud (2002) refiere a la competencia como una capacidad para actuar de manera eficaz en una situación singular, de tal forma que se usen, asocien y se complementen diversos recursos cognitivos, entre los que se pueden encontrar la utilización, integración y movilización de conocimientos.

La competencia no se reduce a la memorización de conocimientos y teorías, mucho menos niega que sean transmitidos; más bien es la movilización de los saberes para poder interpretar, inferir, inventar y realizar cualquier operación mental compleja que sea necesaria para que las personas, y en particular los profesionales, puedan afrontar cualquier situación que salga de lo común.

La formación por competencias dentro del contexto escolar retoma un dilema que se ha generado en los ambientes escolares desde sus inicios, en el que se dividen y confrontan dos enfoques didácticos:

- Uno de ellos que se centra en una formación enciclopédica, en la que se acumula la mayor cantidad de conocimientos posibles, sin tomar en cuenta su movilización; dejando el desarrollo de competencias para la formación laboral o para la vida.
- El otro, propone limitar la cantidad de conocimientos impartidos para movilizarlos en situaciones singulares dentro del contexto escolar.

En este sentido, para que la escuela pueda formar competencias necesita tiempo, sin embargo, la exigencia administrativa por “cumplir” con programas centrados en una transmisión amplia de conocimientos, limita el tiempo para observar y analizar las experiencias que viven los estudiantes.

Ante este suceso, Perrenoud retoma la idea de Etienne y Lerouge de 1997, quienes refieren que el desarrollo de competencias depende de la integración de ambos enfoques didácticos, pues la acumulación de información no asegura el

desarrollo de una competencia, apostando al logro de una especie de equilibrio entre ambas posturas, sin llegar a ser extremistas.

La tensión entre la formación centrada en competencias y la didáctica tradicional proviene de un contexto diferente al escolar. La noción de “competencia” tiene su origen en el campo laboral, en el que se consideraba que la calificación era una manera adecuada de asegurar la integración de personas capaces de cumplir con las exigencias de los puestos de una empresa. Más tarde las transformaciones del trabajo -una mayor flexibilidad de los procedimientos, de los puestos y las estructuras- y el análisis ergonómico más fino de los gestos y de las estrategias de los profesionales, permitieron poner énfasis en calificaciones sobre competencias reales ligadas a la formación de la persona, resaltando la importancia de manejar competencias para reflejar el potencial de las empresas.

El discurso de las competencias ha provocado intranquilidades al sistema educativo, ya que se le toma como una amenaza que traerá desorden, incertidumbre y desorganización a la planificación y el contrato didáctico usual. Lo cual sobresaldría también dentro de las evaluaciones, porque es más fácil, o habitual, evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, porque estas últimas implicarían una observación de tareas complejas lo que reitera el dilema del tiempo para la escuela.

La integración de esta perspectiva laboral por medio de la noción de competencia abarca una transformación en la escuela ligada a los cambios en el mercado laboral y en las formaciones profesionales, percibiendo a la escuela como seguidora de sus pasos, basándose en la modernidad y los cambios de valores de la economía del mercado (gestión de recursos humanos, búsqueda de la calidad total, valorización de la excelencia, exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo) haciéndolo ver como una especie de contagio.

El enfoque por competencias está en contra de las pedagogías y didácticas rutinarias, y las competencias exclusivas de los exámenes, pero no va en contra de los conocimientos, ni disciplinas, sólo está a favor de su ejercicio.

La formación basada en la competencia laboral proviene de una corriente de pensamiento social contemporáneo que pone énfasis en una vinculación entre el sistema educativo y productivo, logrando una afinidad en la capacitación de mano de obra y las necesidades de las empresas (Mertens, 1996).

Álvarez y De la O (2005) determinan los inicios de las competencias laborales en México, a partir de las negociaciones dentro del Tratado de Libre Comercio en América del Norte (TLCAN) en las que se implantó un sistema de educación y certificación basado en normas de competencia laboral. Dicho sistema inició a finales de 1993 mediante un proyecto sobre educación tecnológica y modernización de la capacitación que desarrolló de manera conjunta la Secretaría de Educación Pública; y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Dos años después se creó el Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral (CONOCER) que es la base de la operación del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC)¹ (CONOCER y Subdirección de Asuntos Nacionales de la Asociación Nacional de Empresas de Agua y Saneamiento de Agua).

De acuerdo con las autoras, este proyecto dio inicio con una aportación de 30 millones de dólares del Banco Mundial para intervenir en el sistema educativo y laboral con planes y programas de estudios. Comenzando con instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), los Centros de Capacitación del Trabajo Industrial (Cecatis) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (Cetis) para que posteriormente se ampliará a cualquier institución de educación superior que estuviera interesada.

Así mismo, hay posturas a favor de esta formación por competencias, la Asociación Nacional de Empresas de Agua y Saneamiento de Agua (ANEAS)

¹CONOCER.http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3.

refiere que al estar bajo un esquema de competencias se pueden establecer estándares para definir perfiles más completos y objetivos en la selección y reclutamiento de personal; detectar necesidades de capacitación; identificar causas de un mal desempeño y tener bases para evaluar. Además, de que esta gestión por competencias ayuda a cumplir con los requisitos de la Norma ISO en capacitación y desarrollo de personal².

En este sentido, al introducir el enfoque de competencias en el sistema educativo se restringe los juicios discrecionales de los profesores para dar lugar a un régimen racional, ampliamente compartido de estándares y criterios de juicio sobre los niveles de dominio.

La relación de una formación de conocimientos y de competencias es el centro de casi todas las reformas de los currículos en varios países, por lo que al paso de los años se multiplican no sólo las disciplinas entre un nivel y otro, sino que la problemática entre conocimientos-competencias avanza al siguiente nivel educativo.

Ejemplo de ello es México, que al integrarse a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) adquirió el compromiso de aplicar la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) desarrollada entre los años de 1997 a 1999 y aplicada en el año 2000 en el país. Esta prueba evalúa la formación de alumnos de 15 años que se encuentren en cualquier nivel educativo—, al término de la educación obligatoria e inicios del bachillerato o al momento de integrarse a la vida laboral. La prueba PISA se enfoca en la exploración del nivel de dominio de las competencias; es decir, los conocimientos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta. A partir, de tres áreas que son la competencia lectora, la competencia matemática y la competencia científica (Programa PISA de la OCDE).

² http://www.aneas.com.mx/certificacion/docs/Certificacion_notas.pdf.

En el 2000, México obtuvo los siguientes puntajes en las tres áreas de competencia de la primera aplicación de la prueba PISA: competencias matemáticas con 387 puntos; 422 puntos en la competencia científica y en la competencia lectora³, con lo que se ha posicionado desde entonces como uno de los países con puntajes significativamente menores al promedio de la OCDE (Vidal y Díaz, 2004).

En esta prueba, la competencia lectora mide el nivel de desempeño a través de la escala global de lectura, que tiene un puntaje promedio de 500 puntos, dividido en 5 niveles. El nivel 1 de dominio corresponde a puntajes entre 335 y 407; el nivel 2, de 408 a 480; el nivel 3 de 481 a 552; el nivel 4 de 553 a 625; y el nivel 5 de más de 625. Los niveles de dominio inferiores indican que el joven tiene una capacidad baja en la comprensión de relaciones, la construcción de significados o en la obtención de inferencias de una o más partes de un texto (OCDE, 2002). Con estos criterios, la tabla 1.1 muestra la distribución en los porcentajes de los jóvenes mexicanos en la aplicación de la evaluación de la competencia lectora del año 2000.

A partir de entonces, los resultados de los jóvenes mexicanos en las evaluaciones de PISA se han mantenido en un rango que oscila entre el límite superior del nivel 1 y el límite inferior del nivel 2, aún cuando se observa una tendencia aparentemente positiva, muy lenta y reservada: en el 2003 el puntaje promedio descendió de 422 a 400, en el 2006 subió a 410, en el 2009 a 425 y recientemente, en el 2012 el puntaje promedio se estabilizó en 424, casi el mismo puntaje de la evaluación del 2000 (La Prueba PISA en México).

Con respecto a los resultados que ha obtenido México en la escala global de lectura, la tabla 1.2 muestra las distribuciones de puntajes en la primera y la última aplicación de la prueba PISA. Un rasgo importante es que después de 12 años, el 75% de los jóvenes mexicanos se sigue ubicando en los niveles 1 y 2 de competencia lectora; sólo ha cambiado la distribución interna en este rango, mostrándose un ligero desplazamiento hacia el nivel 2 –de 30.3 en la aplicación

³La prueba PISA en México. http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html.

2000 a 34 en la aplicación del 2012. En contraste, el porcentaje de jóvenes posicionados en los niveles 4, 5 y 6 descendió 1.9 puntos porcentuales. De aquí que la mejoría aparente del país sólo implica reducción de las desviaciones estándar, pues la media de desempeño se mantiene prácticamente en el mismo puntaje.

Tabla 1.2 Distribución de porcentajes de estudiantes por nivel de dominio de desempeño de la escala global de lectura entre los años 2000 y 2012 en México.

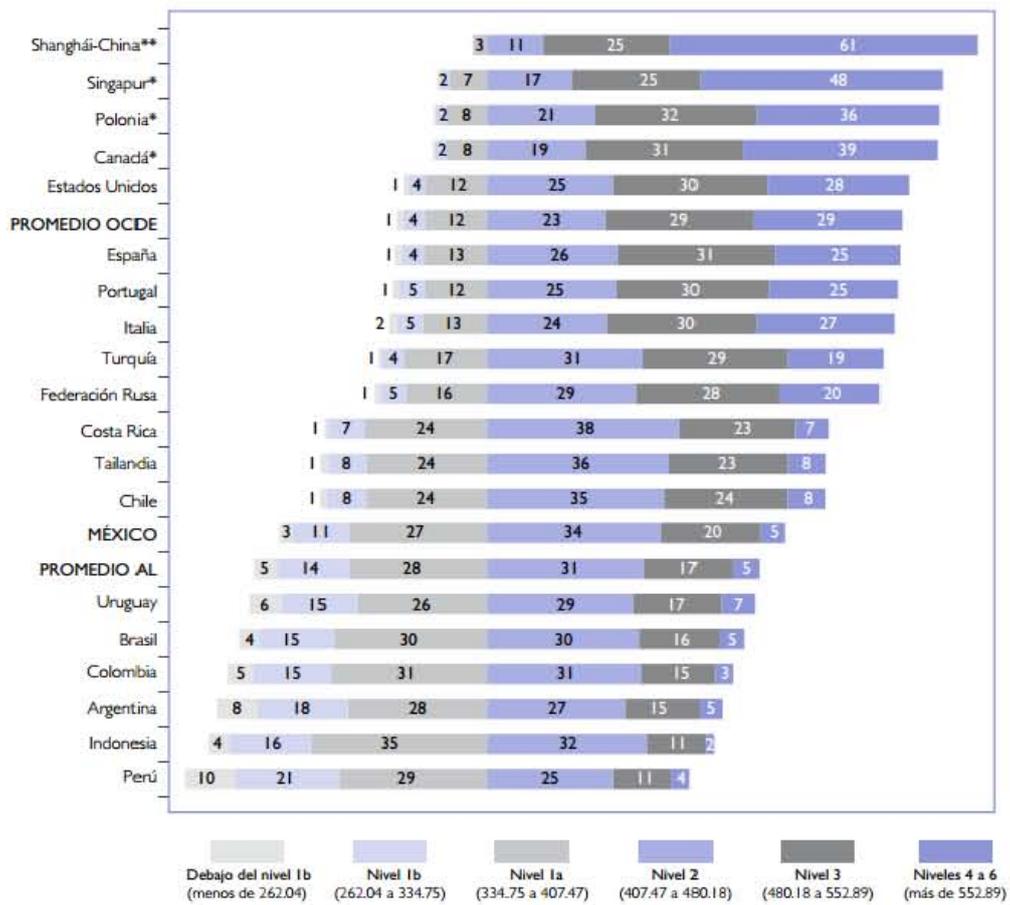
Niveles	-1b	1b	1a	2	3	4	5	6
2000	16.1		28.1	30.3	18.8	6.0	0.9	
2012	3	11	27	34	20	5		

La tabla 1.3, muestra los porcentajes de alumnos que se ubican en cada nivel de desempeño en la escala global de lectura. Aún cuando el 5% de los jóvenes mexicanos se ubica en los niveles más altos 4,5 y 6, donde se ubican las tareas más complejas, los resultados están por debajo del promedio de la OCDE; el 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (niveles 2 y 3) y el 41% por debajo del nivel 2, que PISA califica como un nivel básico en el que los estudiantes comienzan a demostrar las competencias lectoras que les permitan participar eficaz y productivamente en situaciones de la vida cotidiana. Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa debajo del nivel 1b son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que prescribe PISA, esto es, que presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas, corriendo el riesgo de enfrentar dificultades en la transición escolar-laboral (INEE,2013).

Tabla 1.1. Porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño en la escala global de lectura PISA 2000.

		Niveles de dominio											
		Menor al Nivel 1 (menos de 335 puntos)		Nivel 1 (entre 335 y 407 puntos)		Nivel 2 (entre 408 y 480 puntos)		Nivel 3 (entre 481 y 552 puntos)		Nivel 4 (entre 553 y 625 puntos)		Nivel 5 (mayor a 625 puntos)	
		Porcentaje	S.E.	Porcentaje	S.E.	Porcentaje	S.E.	Porcentaje	S.E.	Porcentaje	S.E.	Porcentaje	S.E.
PAÍSES DE LA OCDE	Alemania	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
	Australia	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
	Austria	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
	Bélgica	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
	Canadá	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
	Corea	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
	Dinamarca	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
	España	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)
	Estados Unidos	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)
	Finlandia	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
	Francia	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
	Grecia	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
	Hungría	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
	Irlanda	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.1	(1.1)	14.2	(0.8)
	Islandia	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
	Italia	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
	Japón	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
	Luxemburgo	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
	México	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
	Noruega	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
Nueva Zelanda	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)	
Polonia	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)	
Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)	
Reino Unido	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)	
República Checa	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)	
Suecia	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)	
Suiza	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)	
Total OCDE		6.2	(0.4)	12.1	(0.4)	21.8	(0.4)	28.6	(0.4)	21.8	(0.4)	9.4	(0.4)
Promedio OCDE		6.0	(0.1)	11.9	(0.2)	21.7	(0.2)	28.7	(0.2)	22.3	(0.2)	9.5	(0.1)
PAÍSES NO OCDE	Brasil	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)
	Federación Rusa	9.0	(1.0)	18.5	(1.1)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)
	Letonia	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
	Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.1)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)

Tabla 1.3. Porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de lectura por país, PISA 2012.



1.1 Nivel de dominio de la competencia comunicativa de los jóvenes del bachillerato general.

Rickheit y Stronger (2008) afirman que el concepto de competencia comunicativa es usado por primera vez en la década de los 60's por Dell Hymes, para resaltar el hecho de que las reglas gramaticales no son suficientes para poder hablar un lenguaje y comunicarse. Lo que refutaba la teoría lingüística de Noam Chomsky, basada en la idea de un perfecto hablante oyente con conocimientos lingüísticos que es afectado por factores cognitivos y lingüísticos del habla. Para Hymes, la competencia comunicativa tiene una estructura interna que se ordena bajo los principios de eficacia y adecuación, donde la primera describe los resultados de la competencia comunicativa y la segunda se relaciona con las condiciones de la interacción social.

Durante los años siguientes surgieron una serie de investigaciones en relación con la competencia comunicativa, entre las que destacan los trabajos de Argyle en 1969 sobre la habilidad social con los que distinguió dos dimensiones específicas de la competencia comunicativa: la capacidad para establecer y mantener un patrón suave y fácil de interacción; y la capacidad de mantener el control de la interacción sin dominar. Con base en estas investigaciones, en 1977 Wiemann pudo concluir que un comunicador competente siempre está orientado hacia el otro al ser empático, afiliativo, de apoyo y relajado, al mismo tiempo que puede llevar a cabo sus objetivos interpersonales para poder establecer una identidad social.

Desde una perspectiva más sociológica, en 1970 Habermas define la competencia comunicativa como la situación ideal del habla, donde el diálogo constitutivo genera y describe intersubjetividades y una comprensión mutua, y en la que el hablante maneja los diálogos universales constitutivos.

Bajo esta perspectiva el concepto de competencia asumido por la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la SEP, se fundamenta en las ideas de

Perrenoud⁴, quien la define como "...la capacidad de movilizar recursos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas"; y en las ideas de Mastache de 2007 quien establece que las competencias sobrepasan las habilidades básicas o teórico-prácticas porque se agregan elementos como el saber actuar y reaccionar para que los alumnos sepan qué hacer y cuándo hacerlo.

Estas dos líneas de pensamiento, permiten a la DGB afirmar que la educación media superior no se debe concentrar en un conocimiento puramente teórico, donde la memorización juegue un papel fundamental; por el contrario, debe promover la articulación entre los contenidos académicos y la vida cotidiana de los alumnos a favor de una actuación eficaz ante cualquier problema, formando así una *competencia educativa*.

A partir del ciclo escolar 2009-2010, la DGB integra a la Reforma Integral de la Educación Media Superior a su plan de estudios, la cual busca conformar un Marco Curricular Común compartido por todas las instituciones de bachillerato, para fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo en todas sus modalidades y subsistemas; además de establecer una unidad común de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe poseer el egresado de bachillerato (Dirección General de Bachillerato. Programas de estudio).

En este sentido, el plan de estudio publicado por la Dirección General de Bachillerato en 2013, compromete en sus objetivos una serie de componentes: como *componente básico* proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de una manera propositiva, activa y crítica; prepararlo para su ingreso y permanencia en el nivel superior, en función de sus inquietudes y aspiraciones profesionales, como *componente de formación propedéutica*; y como *componente de la formación para el trabajo*, si es interés y necesidad del alumno promover su contacto con algún campo laboral.

De tal modo, el modelo curricular promueve el desarrollo de varios niveles de competencia, a saber:

⁴ Esta referencia no se encuentra citada de manera correcta dentro de los programas de estudio de la DGB.

- **Las competencias genéricas.** Aquellas que se desenvuelven de manera transversal en todas las asignaturas curriculares y permiten al estudiante comprender e influir en su mundo; además de brindarle autonomía durante el aprendizaje y favorecerlo en el desarrollo de las relaciones sociales solidarias.
- **Las competencias básicas.** Aluden a los mínimos que requiere cada campo disciplinar para que los estudiantes puedan desarrollarse en múltiples contextos y situaciones.
- **Las competencias disciplinares extendidas.** Encaminan a aquellos estudiantes que opten por una trayectoria académica determinada, capacitándolos para su ingreso y permanencia en el nivel superior.
- **Las competencias profesionales.** Preparan al estudiante para poder enfrentarse de manera exitosa a cualquier situación de su vida profesional.

En el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el Documento Base del Bachillerato General (2011),- que se sitúa en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y en un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias-, establece que los métodos y las actividades a desarrollar a lo largo y ancho del plan de estudios para cumplir los objetivos, tendrán que considerar los siguientes lineamientos, buscando concretar el enfoque educativo en el programa de estudio de cualquier asignatura:

1. Las competencias se adquieren enfrentando al alumno a actividades y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de ellos.
2. Las competencias se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, dentro y fuera de la escuela.
3. La actividad de aprendizaje es el espacio ideal en el que se movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
4. Las situaciones de aprendizaje serán significativas para el estudiante en la medida que éstas le sean atractivas y se sitúen en su entorno actual.
5. La función del docente es promover y facilitar el aprendizaje entre los estudiantes, a partir del diseño y selección de secuencias didácticas, reconocimiento del contexto que vive el estudiante, selección de

materiales, promoción de un trabajo interdisciplinario y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante.

6. El docente es un mediador entre los alumnos y su experiencia sociocultural y disciplinaria, su papel es el de ayudar al alumno a la construcción de los andamios que le permitan la movilización de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, promoviendo el traspaso progresivo de la responsabilidad de aprender.
7. El alumno es el protagonista del hecho educativo y el responsable de la construcción de su aprendizaje.

Por otra parte, para determinar las habilidades que la DGB se compromete a desarrollar en cada competencia genérica y disciplinaria básica del campo de la comunicación, es importante centrar la atención en los programas que pertenecen al campo disciplinar de la comunicación, del modelo de desarrollo de competencias: los Talleres de Lectura y Redacción I y II (TLR I y II); y el programa de Literatura I y II – que está ubicado, por el acuerdo 444, en el campo disciplinar de la comunicación y por el acuerdo 656, al campo disciplinar de Humanidades que comparte con las materias de Filosofía, Ética, Lógica y Estética– los cuales mantienen una relación vertical y horizontal entre cada materia a nivel curricular y una relación interdisciplinaria entre sí, como en el resto de asignaturas del mapa curricular (Programas de los Talleres de Lectura y Redacción I y II; y Literatura, 2013). La tabla 1.4, muestra el mapa curricular que se encuentra en el Documento Base del Bachillerato General (2011) donde se ubica las asignaturas del campo de la comunicación y su papel en el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de la educación media superior.

Tabla 1.4. Esquema del mapa curricular de la DGB en donde se ubican las materias de TRL I y II; y Literatura I y II.

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10				Filosofía	4	8
Química I	5	10	Química II	5	10	Biología I	4	8	Biología II	4	8	Geografía	3	6	Ecología y Medio Ambiente	3	6
Ética y Valores I	3	6	Ética y Valores II	3	6	Física I	5	10	Física II	5	10	Historia Universal Contemporánea	3	6	Metodología de la Investigación	3	6
Introducción a las Ciencias Sociales	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	Estructura Socioeconómica de México	3	6	*	3	6	*	3	6
Taller de Lectura y Redacción I	4	8	Taller de Lectura y Redacción II	4	8	Literatura I	3	6	Literatura II	3	6	*	3	6	*	3	6
Lengua Adicional al Español I	3	6	Lengua Adicional al Español II	3	6	Lengua Adicional al Español III	3	6	Lengua Adicional al Español IV	3	6	*	3	6	*	3	6
Informática I	3	6	Informática II	3	6	***	7	14	**	7	14	*	3	6	*	3	6
Actividades Paraescolares	4		Actividades Paraescolares	4		***	7	14	**	7	14	***	7	14	**	7	14
	30	52		30	52	Actividades Paraescolares	3		Actividades Paraescolares	2							
							33	60		32	60	Actividades Paraescolares	4		Actividades Paraescolares	3	
													29	50		32	58

*Componentes de formación propedéutica

**Componente de formación para el trabajo por módulos bajo el enfoque de competencia laboral

En ambos programas —los talleres de Lectura y redacción I y II, y los programas de Literatura I y II— las competencias genéricas se definen como aquellas que todo bachiller debe estar en capacidad de desempeñar, permitiendo al alumno comprender e influir en su entorno (local, regional, nacional o internacional), y contar con herramientas básicas para la convivencia y el aprendizaje continuo en diversos contextos socioculturales, tal como se muestra en la tabla 1.5.

Tabla 1.5. Competencias genéricas de los programas de la DGB.

Clave	Competencias Genéricas
CG1	El alumno se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta sus objetivos.
CG2	Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
CG3	Adopta y practica estilos de vida saludables.
CG4	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en diversos contextos por medio del uso de códigos, medios y herramientas.
CG5	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
CG6	Mantiene una postura ante temas de tendencia y relevancia en general teniendo en cuenta otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
CG7	El aprendizaje a lo largo de su vida se llevará a cabo por medio de una iniciativa e interés propio.
CG8	Es capaz de participar en equipos colaborando de manera efectiva.
CG9	Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
CG10	Mantiene una actitud respetuosa ante la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
CG11	Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.

La tabla 1.6 muestra las competencias disciplinares básicas del campo de comunicación que buscan la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico.

Tabla 1.6 Competencias disciplinares básicas del campo de comunicación de los programas de la DGB.

Clave	Competencias disciplinares básicas del campo de comunicación
C1	Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos a implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
C2	Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de los otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
C3	Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
C4	Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
C5	Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
C6	Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
C7	Valora y describe el papel del arte, la literatura, los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
C8	Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
C9	Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
C10	Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto.
C11	Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, coherente con la situación comunicativa.
C12	Utiliza las tecnologías de la comunicación e información para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

El contenido de todas las asignaturas es organizado por bloques, en los que se especifican las competencias genéricas y las disciplinarias básicas de cada campo. En este aspecto los programas de TLR I y II integran las competencias disciplinares básicas del campo de comunicación, más otras que no se mencionan anteriormente y que se muestran en la tabla 1.7.

Tabla 1.7. Competencias que se incorporan a la suma de las genéricas y las disciplinarias básicas.

Clave	Competencias
D1	Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
D2	Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
D3	Privilegia el diálogo como mecanismo en la solución de conflictos.
D4	Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
D5	Asume que el respeto a las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
D6.	Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales utilizando el proceso comunicativo.
D7	Estructura ideas y pensamientos de manera clara, coherente y sintética.
D8	Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
D9	Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a la escritura.
D10	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
D11	Aprende de personas con diversos puntos de vista.
D12	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de equidad, dignidad y derechos, y rechaza la discriminación.
D13	Interpretar el papel del arte y la literatura tomando en cuenta los propósitos

	comunicativos de los diferentes textos.
D14	Respetar distintos puntos de vista y tradiciones culturales fomentando el diálogo.
D15	Identifica las actividades que le resultan de mayor dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
D16	Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
D17	Aplica los sistemas y medios de comunicación en el proceso comunicativo.
D18	Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción del pensamiento.
D19	Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
D20	Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias en distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
D21	Elige las fuentes de información más relevantes.

La finalidad de los Talleres de lectura y redacción I y II es desarrollar la competencia comunicativa del alumno al fortalecer dos habilidades de la lengua: la comprensión (leer y escuchar) y la producción (escribir y hablar) de textos.

En cuanto a la conformación de los programas, el TLR-I contiene 10 bloques agrupados en 3 campos: el primero corresponde a los temas de la comunicación y el proceso de lectura y escritura; el segundo refiere a los textos personales y el tercero a los textos expositivos. De igual manera, el programa de TRL-II se divide en 10 bloques agrupados en 2 campos: al primero corresponden los textos funcionales, persuasivos y recreativos, y el segundo aborda tópicos de ortografía, gramática y uso de palabras.

Dentro de esta división por bloques ambos programas señalan que no ocupan por completo el listado de competencias disciplinares básicas del campo de la comunicación centrándose únicamente en algunas de ellas. Sin embargo, dentro del contenido de cada bloque hay una repetición y combinación constante de las

competencias disciplinares básicas y otras, más la presencia intermitente de las competencias genéricas. Ejemplos de lo anterior son el Bloque IV del TRL-I en el que se repite la competencia disciplinar básica C2, y los bloques VII y VII de TRL-II que muestran repetición y combinación de un mismo juego de competencias.

Por otra parte, se encuentra una constante falta de coherencia entre las competencias, el objeto de aprendizaje⁵, las actividades y los materiales que deben utilizar durante las horas de clase. Un ejemplo de ello se presenta en el Bloque II del TLR-I: en el que una de las competencias a desarrollar es “Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue”; los objetos de aprendizaje se refieren a las etapas del proceso lector y de escritura; y las actividades se enfocan en la lectura de textos y la construcción de organizadores gráficos.

Con frecuencia, el análisis del contenido se realiza a través de la construcción de organizadores gráficos, seguido de la repetición de los contenidos mediante la exposición oral del tema; es decir, se insiste en un conocimiento enciclopédico expositivo con una forma de presentación distinta. Esta situación cuestiona el formato discursivo de los bloques, que se vale de verbos imperativos para enfocar la acción que debe realizar el alumno –por ejemplo, “Practicas el uso del léxico y la semántica” o “Redactas textos personales”—, y sin embargo, no se concreta en tareas de producción textual. La propuesta de actividades es contraria a la intención de desarrollar la competencia comunicativa mediante la producción de textos. En cuanto a ésta última, se insiste en temáticas de diversidad cultural, equidad de género, discriminación, tradiciones culturales, estilos de vida saludable, entre otras; cuando los objetos de aprendizaje se centran en los procesos de lectura y escritura, prototipos textuales, el uso del léxico y la semántica, redacción y clasificación de los textos personales.

Se trata de dos líneas de aprendizaje completamente distintas, que no se conectan para el desarrollo de las competencias y que, a su vez, se acompañan

⁵ La DGB usa el termino de “objetos de aprendizaje” en sus programas de estudio para referirse al contenido temático de cada bloque.

de actividades aisladas que deben realizarse constantemente, tales como jugar lotería (Bloque VII de TLR I), lluvia de ideas para reconocer los textos significativos (Bloque V y X de TLR I) y la elaboración de cuadros para clasificar información.

Otro elemento que se encuentra en los bloques son los materiales didácticos, los cuales se reducen a páginas de internet que ofrecen pruebas, contenidos teóricos, ejercicios y leyendas que no se mencionan dentro del objeto de aprendizaje.

La tabla 1.8 tomada de los programas de TLR I y II, destaca que hay una repetición de bloques entre ambos, donde la única variación se encuentra en las actividades que deben realizar los alumnos, al mismo tiempo, no hay una continuidad de temas al fragmentarlos en distintos semestres, esto es, primero se hace una distinción de las funciones del lenguaje para, un semestre después, explicar estas funciones del lenguaje.

Por otra parte, la evaluación se reduce a una serie de métodos que son compartidos por todos los bloques, sin importar el contenido temático ni el objetivo a lograr, destacando: los organizadores gráficos que realizan los alumnos, listas y tablas de cotejo, rúbricas para valorar la redacción –como la coherencia de los textos.

Al enfocarse en los programas de Literatura I y II, que pertenecen tanto al campo disciplinar de la comunicación como al de las humanidades, se encuentra que no sólo comparte con éste las competencias disciplinarias básicas del campo respectivo, sino que también suma 16 competencias disciplinarias básicas pertenecientes al campo de las humanidades⁶. A partir del ciclo escolar 2010-2011, debido a la adopción de un enfoque intercultural en el diseño y contenidos del plan y programas de estudios de la DGB, se enriquece la propuesta curricular y se proveen los elementos para el desarrollo de competencias interculturales con base en “...el conocimiento, respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales que conviven en nuestra sociedad, así como los derechos

⁶ Este campo se apoya de las materias de Ética y Valores I y II.

fundamentales que tienen todas las personas con independencia de su adscripción étnica, género, preferencia sexual o cualquier otra diferencia.” (Programa de Literatura I y II, 2013, p.7)

Tabla 1.8. Comparación del Bloque V del TLR I y el Bloque I del TLR II.

Bloque V Redactas textos personales (TLR I)		
Objeto de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Material
Competencias: C1, C2,C4,C8, C6, D11,D12		
<p>-Textos personales.</p> <p>-Función: apelativa y emotiva.</p>	<p>-Lectura de textos para la distinción de las funciones del lenguaje</p> <p>-Redacción de mensajes sobre la equidad de género</p> <p>-Identificar las características de los textos personales en los mensajes</p> <p>-Redacción e intercambio de texto personales hacia una persona que haya sufrido discriminación</p> <p>-Lluvia de ideas para identificar los textos más significativos</p>	<p>Textos relacionados con la riqueza cultural de la región, la perspectiva y equidad de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.guerrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf • http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/ • http://cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/default.htm • http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm • http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/leyendas • http://www.redmexicana.com/leyendas/
Bloque I Redactas textos personales (TLR II)		
Competencias: C1,C2,C4,C8, D12		
<p>-Textos funcionales.</p> <p>-Función: referencial y apelativa.</p>	<p>-Explicar funciones de lenguaje en un texto de diversidad de género e interculturalidad</p> <p>-Identificar en diferentes textos la intención comunicativa, diseñar organizador grafico para clasificarlos</p> <p>-Ubicar función referencial y apelativa en textos sobre diversidad cultural</p> <p>-Redacción de un texto con temática personal usando las características de los textos</p> <p>-Discusión de los escritos y sus ideas por equipos</p>	<p>Textos sobre riqueza cultural, perspectiva y equidad de género, organizador grafico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.aplicaciones.info/presenten.htm • http://www.elescriba.com/Ejercicios%20de%20escritura.htm • http://www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos_evaluacion_aprendizaje_082009.pdf (No disponible)

La integración de estos campos, conforme al Marco Curricular Común, tiene por finalidad el desarrollar en los estudiantes la capacidad de leer críticamente, argumentar sus ideas y poder comunicarse en su lengua materna para entender y contextualizar el conocimiento del ser humano y el mundo; además de involucrarlo en los procesos de obtención, comunicación y uso de información en base a la reflexión ética, mediante el uso de los medios de comunicación e instrumentos tecnológicos.

En esta óptica, la asignatura de Literatura I compromete en su objetivo "...desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa basándose en el uso de competencias lingüísticas, desarrollar un cambio de actitud pasiva y elusiva a otra dinámica y comprometida." (Programa de Literatura I, 2013, p.7). Por lo que el propósito de la materia es constituirse como una herramienta interdisciplinaria en el desarrollo de las habilidades lectoras, analíticas y de redacción; así como de investigación e indagación, fomentando el gusto por leer y escribir constantemente. Asimismo, pretende que el alumno sea capaz de identificar la estética de una obra literaria y crear sus propios textos narrativos, líricos y dramáticos, contribuyendo al desarrollo de las competencias genéricas del lenguaje.

Por otro lado, el programa de Literatura II busca impulsar "...la construcción de prácticas ciudadanas que tienen como base los valores cívicos del respeto, la tolerancia, la apertura, el diálogo, así como la participación activa y constructiva en su comunidad y Nación; las cuales pretenden, entre otras, atender problemáticas específicas relacionadas con la tolerancia y el respeto a la diversidad que en la actualidad forman parte de las prácticas cotidianas de los jóvenes mexicanos." (Programa de Literatura II, 2013, p.7).

De manera complementaria a los TLR I y II, las asignaturas de Literatura examinan el contexto de producción literaria (autor) y de recepción (lector) ubicados en la línea del tiempo, para que el alumno sitúe su contexto y desarrolle habilidades básicas del plano del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir; y contribuyen a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, que

interpreten su contexto socio-cultural de forma crítica, valorando las prácticas interculturales.

De igual manera, los programas de Literatura I y II se dividen en 6 bloques, en los que se enlistan competencias genéricas y disciplinarias básicas del campo de humanidades a desarrollar; sin embargo, estos tampoco ocupan en su totalidad el contenido de los bloques, dejando un listado entremezclado y reiterativo de competencias genéricas y disciplinarias básicas del campo de la comunicación y el de las humanidades, incluso dentro del mismo bloque. Tal es el caso de los bloques 1 y 3 del programa de Literatura I y las competencias comunicativas de todos los bloques de Literatura II.

Los contenidos de estos programas se orientan más al campo de las humanidades que al de la comunicación, y conservan la desvinculación entre los objetivos, el título del bloque y los temas a tratar; además de contener un esquema de actividades que se reproduce en todos los bloques sin importar el tema: investigación documental; realización de reporte de origen del tema; lluvia de ideas para fomentar la participación; elaboración de un collage/organizadores gráficos/cuadros; exposición; y trabajo en equipo (escrito y expuesto).

El uso constante de los verbos “identifica”, “clasifica” o “reconoce”, no sólo distingue a cada bloque, sino que también destaca el tipo de actividad en la que se centra el aprendizaje de los contenidos temáticos.

Por otra parte, se conservan los temas de interculturalidad y género, justificando su presencia al pertenecer al campo de humanidades; sin embargo, el contenido teórico se pretende relacionar con estos temas de una forma poco coherente para el conocimiento de los alumnos, como en el caso del bloque I del programa de Literatura I, que propone la literatura como arte, y recomienda realizar actividades de investigación sobre obras de arte creadas por personas con discapacidad.

Asimismo, se observan problemas de coherencia curricular en la propuesta de fuentes de consulta. Es el caso del bloque I del programa de Literatura II, en el se

ejemplifican los temas de diversidad cultural y equidad de género con el análisis de las Redondillas de Sor Juana Inés de la Cruz. Sumando a lo anterior, se observan problemas en la especificidad en el material didáctico de apoyo; en este punto se indica la búsqueda de “textos literarios y de diversas artes, relacionados con la interculturalidad y la equidad de género que hayan sido producidos por integrantes de la comunidad” o textos relacionados con la temática a tratar.

En cuanto a la evaluación, se conserva el esquema especificado en los programas de TLR I y II, agregando a estos la actitud del alumno frente a las dinámicas en clase; un portafolios de los trabajos realizados; las tablas de participación; y los “Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje (DGB/DCA/SPE/DES-07-2011)”.

Por lo tanto, en la estructura didáctica de los programas de los TLR I y II, y Literatura I y II no se puede distinguir una verdadera formación de competencias, como prescribe la DGB para todos sus programas, y tampoco concuerda con el concepto de competencia comprometido en los lineamientos pedagógicos para que los alumnos adquieran estrategias en el saber y el hacer dentro de un contexto. Reiterando la notable falta de coherencia entre los contenidos y las competencias que pretenden desarrollar por cada bloque.

Consistentemente, los programas definen las tareas comunicativas en términos de “identificar”, “distinguir”, “participar”, lo que permite pensar en la limitación del nivel cognitivo al simple reconocimiento de la información disciplinaria y a la clasificación en cuadros u organizadores gráficos, lo cual no contribuye a una apropiación del conocimiento, y menos aún a su uso.

1.2 Compromiso del desarrollo y manejo de las habilidades comunicativas en el plan de estudios del CCH.

Así, como hay un juego de habilidades que se espera posean los jóvenes al concluir el nivel bachillerato, el CCH presenta un plan de estudios en el cual se compromete a que los alumnos sean capaces de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, a través de cuatro áreas de conocimiento, entre las que se destacan los Talleres de Lenguaje y Comunicación. En éstos se pretende que el alumno conozca el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad, el cual aporta una parte del perfil del alumno egresado de los planteles de cualquier CCH.

Para poder dar cuenta de las habilidades que son necesarias para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos del CCH, hay que conocer aquellas competencias lingüísticas que son importantes dentro de los “Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental” (TLRIID), que se cursan en los primeros cuatro semestres del bachillerato.

Según los Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV (1971), el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades parte de tres rasgos que definen los Talleres: como un bachillerato *universitario*, de *cultura básica* y en el que el alumno es *sujeto de la cultura*.

La noción de cultura básica que ofrece el Colegio tiene su origen en 1971 como oposición a la cultura enciclopédica característica de la mayoría de los sistemas educativos de la época. Otro aspecto que refiere esta noción es que incluye la selección de los contenidos “básicos”, aquellos que enseñan a aprender, que forman un criterio para discriminar y valorar lo aprendido, y permiten adquirir una estructura o sistema en donde el alumno ubica lo que aprende.

Dentro de los contenidos se encuentra el lenguaje o la capacidad de simbolización humana que es la base del TLRIID. De igual modo, en el concepto de cultura básica se pueden diferenciar tres componentes que están vinculados entre sí en la práctica y que forman parte de la propuesta de “*enseñar a aprender*”:

- **Habilidades intelectuales.** Son aquellas habilidades necesarias para aprender, en cuyo uso se adquieren mayores y mejores saberes y prácticas. En el caso de los Talleres, las habilidades básicas son leer y escribir, acopiar, transformar, valorar y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo con las necesidades de situaciones de comunicación concretas, principalmente en el ámbito universitario.
- **Conocimientos disciplinarios.** Representan la estructura conceptual básica de un campo disciplinario que, al constituir un sistema permite ubicar, jerarquizar y valorar los nuevos conceptos que se aprenden para profundizar en el conocimiento y reforzar las prácticas de ese campo disciplinario. Para los Talleres se ha adoptado el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, por su idoneidad para poner en práctica el modelo educativo del Colegio y por su fundamento interdisciplinario en constante reformulación.
- **Actitudes y valores.** El bachillerato del Colegio se define como *universitario* y, en esa medida propone una formación tanto científica como humanística que permita al estudiante ser parte de la cultura universal con identidad propia, con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano. Por esto la metodología de los Talleres se basa en la lectura directa de textos de todo tipo; en la escritura y la expresión oral como vías para manifestar lo aprendido; las opiniones y las experiencias personales, para que a través de estas prácticas se promueva la autonomía del estudiante y la expresión de un espíritu crítico, con lo cual se busca que el alumno se constituya en *sujeto de la cultura*.

Por consiguiente el TLRIID adquiere relevancia dentro del plan de estudios al ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades lingüísticas para la asimilación y comprensión de su cultura. Cultura que se constituye y conforma de manera

conjunta con la lengua, ofreciendo información, representaciones, un imaginario social y una amplia representación de expresiones artísticas para los que la poseen y dominan en sus múltiples usos.

El aprendizaje en el Taller contribuye a la posesión progresiva de la cultura y la asimilación de las habilidades fundamentales para aprender en general, aportando los siguientes aspectos al perfil del egresado:

- Incrementar la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales: el escuchar, leer, hablar y escribir.
- Incrementar su disfrute de la lectura y la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.
- Habilitarlo para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, con lo cual el alumno conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.

Los fundamentos del TLRIID se encuentran en los desarrollos de la lingüística de la segunda mitad del siglo XX, con las contribuciones de la Semiótica, la Pragmática, la Etnolingüística, la Sociología de la Interacción, las Ciencias Informáticas, la Teoría del Discurso, entre otras. Con lo cual se amplía el campo de la enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la didáctica del “enfoque comunicativo” que hace énfasis en el uso de la lengua y no sólo de la norma como referente, lo que conlleva al empleo de estrategias de interacción social que hacen posible una negociación cultural de significados.

Con este enfoque se resaltan las situaciones de comunicación y del contexto como una parte fundamental de las circunstancias en que se producen las interacciones verbales, dando paso a una enseñanza centrada en el desarrollo en la competencia comunicativa de los estudiantes. Más allá del conocimiento de los

códigos lingüísticos, destaca el *qué, a quién y cómo* se usa apropiadamente la lengua oral y escrita en una diversidad de prácticas, permitiendo la reflexión de la lengua en función de la situación o el contexto social determinado. Tomando en cuenta el dinamismo del acto comunicativo, la enseñanza de la lengua se concibe como un proceso que exige al hablante compartir reiteradamente las normas y convenciones que le permitan interpretar y negociar las intenciones y los significados, mientras entreteje la coherencia y sentido de sus producciones textuales.

En este sentido, la competencia comunicativa es una suma de las experiencias cotidianas del alumno aterrizadas en el contexto escolar; es un procesamiento recursivo de los conocimientos, las habilidades y actitudes que pueden ponerse en práctica en diversas ocasiones.

La asimilación del enfoque comunicativo en los Talleres permite orientar y mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes para que adquieran normas, destrezas, estrategias comunicativas, y reflexionen acerca del uso de la lengua por medio de una recepción y producción textual múltiple; encaminándolos a la construcción de su autonomía como sujetos de la cultura y a la adquisición de mecanismos que consoliden su competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción.

Al mismo tiempo, los Talleres se conforman como un espacio dinámico donde se multiplica la direccionalidad de los canales de comunicación; donde el profesor funge como un orientador que propicia la participación y el diálogo. Transitando con naturalidad a través de las diferentes habilidades: de la expresión oral se pasa a la escritura, de la lectura a la investigación, de la investigación a la escritura y de ésta a la expresión oral, en un constante ir y venir entre diferentes textos, con múltiples propósitos y manifestaciones en la vida social. Así el alumno aprende a razonar, deducir, comparar, jerarquizar, sintetizar y derivar consecuencias; como procesos cognitivos útiles en cualquier situación de aprendizaje. Además, se distingue el trabajo en equipo, la corrección de escritos, los comentarios de textos y la reflexión sobre cualquier tópico; lo que propicia la participación activa de los

alumnos en las situaciones de aprendizaje. Al evitar la conformación de escenarios receptivos, se da paso a la apropiación y comprensión de la cultura, así como al compromiso con el propio aprendizaje.

Estos son los lineamientos pedagógicos que el CCH compromete en sus programas de estudios. Bajo esta perspectiva, el TLRIID se instrumenta en 4 semestres, cada uno de los cuales se organiza en 4 unidades. En cada una de las unidades se puede notar la ausencia de una forma expositiva de presentar las temáticas a abordar por parte del profesor, refiriéndose al mismo como “el profesor guiara” o “indicara” lo que da margen de acción para los alumnos al estimular en ellos la elección de las temáticas de sus escritos y las lecturas; lo que concuerda con la fundamentación de los Talleres donde se considera que los alumnos son participes de su propio conocimiento y no son entes perceptivos únicamente.

Dentro del programa resalta la correlación entre el aprendizaje del alumno; los temas y las prácticas que deben realizar en el aula durante las clases; y la producción textual; junto con las lecturas que están en función de las temáticas a abordar.

En cuanto a la producción textual, esta se encuentra presente en cada una de las unidades de los semestres, tomando en cuenta las experiencias propias del alumno, así como sus conocimientos previos. Hay una continuidad de la producción oral o escrita derivada de los comentarios del alumno; de la escritura y reescritura de los textos, donde el alumno expresa su opinión y cuestiona el contenido del texto; conocimientos que usará posteriormente para la producción textual de los trabajos escolares con caracteres de formato universitarios.

En cuanto a los materiales textuales de apoyo, se denota la estrecha relación que tienen con las temáticas y los conocimientos que deben adquirir los alumnos, ya que se presentan textos literarios que tienen un contenido teórico en relación a la producción escrita que deben realizar los alumnos. Tal como se muestra en la Unidad 1 del segundo semestre, donde se revisan los textos *Manual de ortografía, redacción y estilo* (Díaz De Cossío, 1983) y *Cursos de redacción para escritores y*

periodistas (Escalante, 1998) por mencionar algunos para orientar la producción de textos. Además de que la justificación de la elección de estos materiales, se respalda al especificar las características y los elementos de cada texto que son imprescindibles para la adquisición del conocimiento por cada unidad.

Por otra parte, se fomenta la lectura como un placer en los alumnos al darles la libertad de influir en la elección de los textos en las clases, dejando a un lado la obligación académica; lo que concuerda con su visualización del alumno como un individuo activo y participativo de su propia educación, y lo consolida como un ser autónomo en la lectura.

En cuanto a las formas de evaluación, estas se encuentran relacionadas directamente con las actividades que se realizan dentro de cada unidad, es decir, la evaluación se realiza mediante indicadores sobre las actividades, las identificaciones, las explicaciones, la evaluación de los escritos en su coherencia, inicio y cierre.

Sin embargo, por la cantidad de contenido que se ofrece en cada unidad se puede llegar a cuestionar si el tiempo es suficiente para cubrir con esta extensa organización, lo que recaería en la problemática entre el desarrollo de competencias en la escuela y el tiempo que plantea Perrenoud (2002).

Después de hacer la presentación general de los niveles de competencia comunicativa de los programas del área de Comunicación en los bachilleratos adscritos a la DGB y de los Talleres de Lengua y comunicación que organizan la enseñanza en los planteles del CCH, se realiza una comparación entre los dominios del conocimiento que promueven ambos programas, a partir de la taxonomía de Marzano (2001).

Dicha taxonomía describe una serie de niveles que implican un proceso cognitivo que es necesario para el dominio de un conocimiento, por lo que Marzano presenta seis niveles de dominio del conocimiento, cada uno de los cuales requiere del anterior llevando el siguiente orden:

1. **Conocimiento/Recuerdo**: Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente.
 - 1.1. *Nombrar*: Identificar o reconocer la información, pero no necesariamente comprender su estructura.
 - 1.2. *Ejecutar*: Realizar un procedimiento, pero no necesariamente comprender cómo se produjo.
2. **Comprensión**: Identificar los detalles de la información que son importantes. Recordar y ubicar información en la categoría apropiada.
 - 2.1. *Síntesis*: Identificar los componentes primordiales de un concepto y suspender los insignificantes.
 - 2.2. *Representación*: Representar la información en categorías.
3. **Análisis**: Utilizar lo que se ha aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo a situaciones nuevas.
 - 3.1. *Relación*: Identificar similitudes y diferencias importantes entre conocimientos.
 - 3.2. *Clasificación*: Identificar categorías relacionadas al conocimiento de supra y subordinación.
 - 3.3. *Análisis de errores*: Identificar errores en la presentación y uso del conocimiento.
 - 3.4. *Generalizaciones*: Construir nuevas generalizaciones o principios basados en el conocimiento.
 - 3.5. *Especificaciones*: Identificar aplicaciones específicas o consecuencias lógicas del conocimiento.
4. **Utilización**: Aplicar el conocimiento en situaciones específicas.
 - 4.1. *Toma de decisiones*: Utilizar el conocimiento para tomar decisiones o tomar decisiones acerca del uso del conocimiento.
 - 4.2. *Resolución de problemas*: Utilizar el conocimiento para resolver problemas o resolver problemas sobre el conocimiento.
 - 4.3. *Investigación experimental*: Utilizar el conocimiento para generar y evaluar hipótesis o puede generar y evaluar hipótesis sobre el conocimiento.

- 4.4. *Investigación*: Utilizar el conocimiento para conducir investigaciones o puede conducir investigaciones del conocimiento.
5. **Sistema de Metacognición**: Control de los procesos de pensamiento y regulación de los otros sistemas. También el establecimiento de metas y la toma de decisiones acerca de qué información es necesaria y qué proceso cognitivo es adecuado para realizar determinado objetivo.
- 5.1. *Especificación de metas*: Establecer un plan de metas relacionadas con el conocimiento.
- 5.2. *Monitoreo de procesos*: Monitorear la ejecución del conocimiento
- 5.3. *Monitoreo de claridad*: Determinar hasta qué punto se posee claridad en el conocimiento
- 5.4. *Monitoreo de precisión*: Determinar hasta qué punto se tiene precisión en el conocimiento
6. **Sistema de conciencia del ser**: Se compone de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar cualquier tarea. Existen factores que contribuyen a la motivación tales como la importancia, la eficacia y las emociones.
- 6.1. *Evaluación de importancia*: Determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.
- 6.2. *Evaluación de eficacia*: Identificar las creencias sobre las habilidades que mejorarán el desempeño o comprensión de determinado conocimiento.
- 6.3. *Evaluación de emociones*: Identificar emociones de cualquier conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción
- 6.4. *Evaluación de la motivación*: Identificar el nivel de motivación para mejorar el desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel.

Con el propósito de usar la taxonomía de Marzano como base de análisis para contrastar los niveles cognitivos de las tareas comunicativas en los programas de la DGB y del CCH, se calificó el tipo de tarea comunicativa que se pretende llevar a cabo en cada unidad de aprendizaje. Posteriormente, esta clasificación se cuantificó y representó en gráficas que contienen la información de cada

programa, en los cuatro semestres. En el caso de los programas de la DGB, se integró la frecuencia de los programas de Literatura y TLR, I y II, ya que ambos forman parte del área de Comunicación. En este sentido se estimó la frecuencia de tareas comunicativas por nivel cognitivo .

La figura 1.1, muestra que a partir del primer semestre, los programas de la DGB tienen un predominio de tareas comunicativas de los niveles 1-Conocimiento y recuerdo, 2-Comprensión y 3-Análisis, con frecuencias altas en los subniveles 1.2 Ejecutar, 2.2 Representación y 3.2 Clasificación, seguidas con frecuencias bajas de los subniveles 3.5 Especificaciones y 4.4 Investigación; además de que no hay incidencias de los niveles cognitivos superiores. Esta imagen indica que las tareas comunicativas en este semestre se basan en un continuo ejercicio de clasificación de conceptos en el que los alumnos desconocen la finalidad comunicativa, probablemente por seguir irreflexivamente las instrucciones del profesor.

Por otro lado, los programas de CCH también presentan tareas comunicativas de niveles 1, 2 y 3, destacando los subniveles 1.1 Nombrar, 2.1 Síntesis, 3.1 Relacionar, 3.5 Especificaciones y las incidencias en los subniveles del nivel 4- Utilización, 5.2 Monitoreo de procesos y 6.3 Evaluación de emociones. Cabe destacar que las tareas comunicativas del programa de los TLRIID no se limitan a tareas cognitivas básicas de nombramiento, comparación y descripción de información, sino que se espera que los alumnos utilicen la información en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la realización de investigaciones, con el propósito de hacerlos conscientes de la serie de pasos que deben realizar para lograr un aprendizaje. En este sentido, las tareas comunicativas previstas en los programas del CCH comprometen un nivel cognitivo superior que los programas de la DGB.

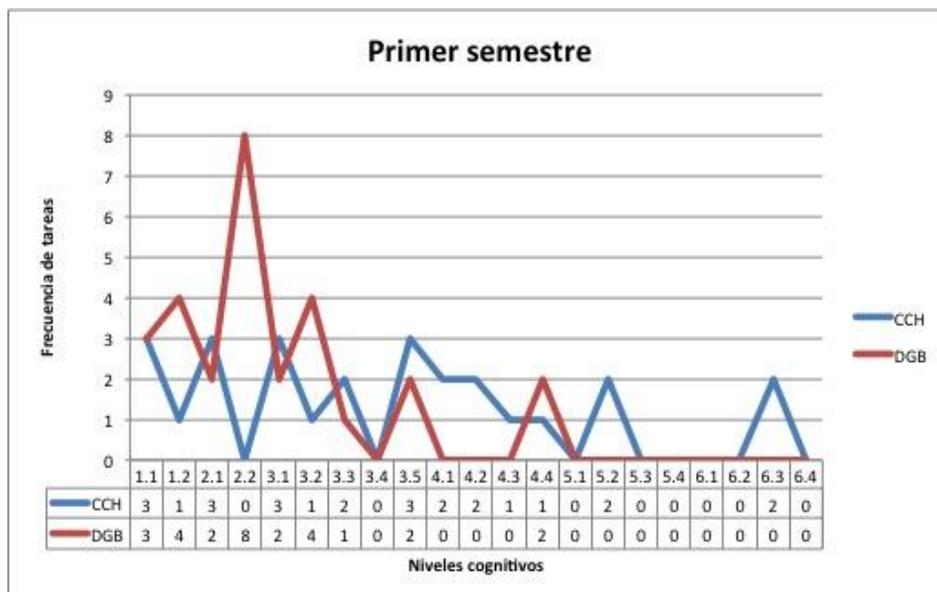


Figura 1.1. Comparación de la frecuencia de tareas con la taxonomía de Marzano entre la DGB y el CCH en primer semestre.

La figura 1.2, muestra la frecuencia de los niveles cognitivos en las tareas comunicativas de ambos programas durante el segundo semestre. El programa de la DGB conserva la ausencia de tareas comunicativas correspondientes a niveles cognitivos superiores de la taxonomía. Asimismo, se observan frecuencias considerables en los subniveles 2.2 Representación, 3.1 Relacionar y 3.2 Clasificación; mientras que se presentan frecuencias bajas en los subniveles 3.5 Especificaciones y 4.4 Investigación. Se mantienen niveles cognitivos bajos en las tareas comunicativas, con predominio en tareas de clasificación y comparación de los elementos de cada tema, únicamente se agrega una tarea donde se aplica el conocimiento en un contexto de investigación documental.

Por otra parte, el CCH mantiene tareas comunicativas con procesos cognitivos en los niveles 1, 2, 3 y 4, sin presentar tareas en los niveles 5-Sistema de metacognición y 6-Conciencia del ser. Las frecuencias más altas se observan en los subniveles 2.1 Síntesis, 3.5 Especificaciones y 4.2 Resolución de problemas, lo que muestra que en este semestre las tareas que componen el programa de TLRIID comprometen niveles cognitivos básicos en un orden progresivo que lleva

al alumno desde procesos de memorización, comprensión, clasificación y análisis, a tareas que impliquen un uso directo de los conocimientos que han adquirido.

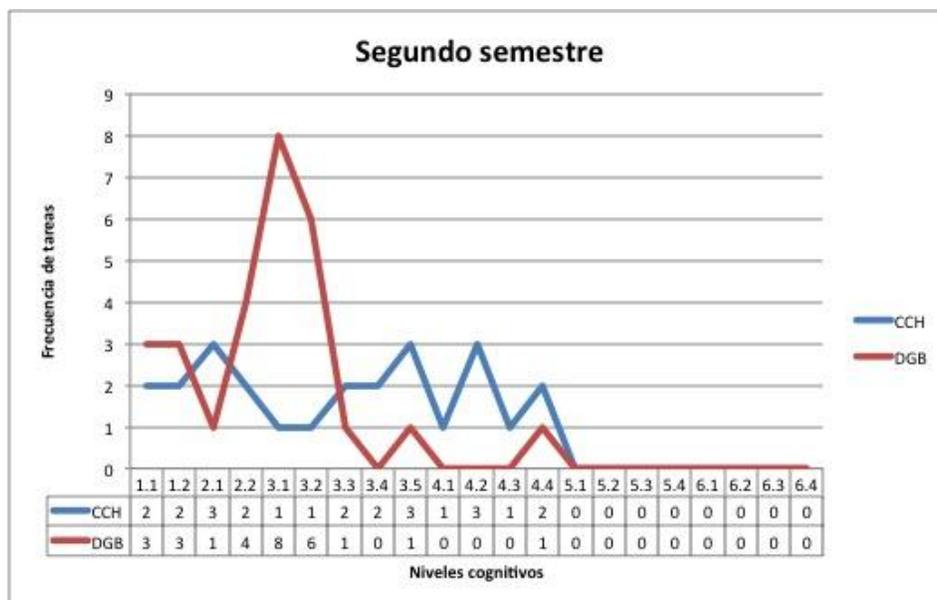


Figura 1.2. Comparación de la frecuencia de tareas con la taxonomía de Marzano entre la DGB y el CCH en segundo semestre.

La frecuencia de tareas comunicativas por nivel cognitivo en tercer semestre se presenta en la figura 1.3. Aquí se observa una transformación interesante en las frecuencias en los programas de la DGB, al presentar frecuencias muy altas en los subniveles 2.2 Representación y 4.4 Investigación, seguidos con frecuencias más bajas en los subniveles 1.2 Ejecutar, 3.1 Relación y 3.2 Clasificación. Estas frecuencias indican el predominio de tareas comunicativas centradas en la clasificación de conceptos o información, que es una característica que mantiene desde el ingreso al bachillerato, donde se incluyen actividades de comparación de información y tareas de nivel más complejo como la investigación, sin embargo hasta este semestre los alumnos no comprenden la finalidad comunicativa de cada tarea, realizándolas de manera mecánica.

En el caso del CCH, es notoria la diversificación de las tareas comunicativas con tendencia hacia niveles cognitivos más complejos (niveles 5 y 6). A pesar de que no hay estabilidad en las frecuencias, sobresalen los subniveles 3.1 Relación,

3.5 Especificaciones, 4.2 Resolución de problemas y 5.4 Monitoreo de precisión; seguidos de los subniveles 4.4 Investigación y 5.2 Monitoreo de procesos. Este patrón permite afirmar que en este semestre, la complejidad de las tareas comunicativas sube progresivamente y favorece el manejo de la información de los alumnos, haciéndolos conscientes de las aplicaciones y los procesos en el aprendizaje de un tema.

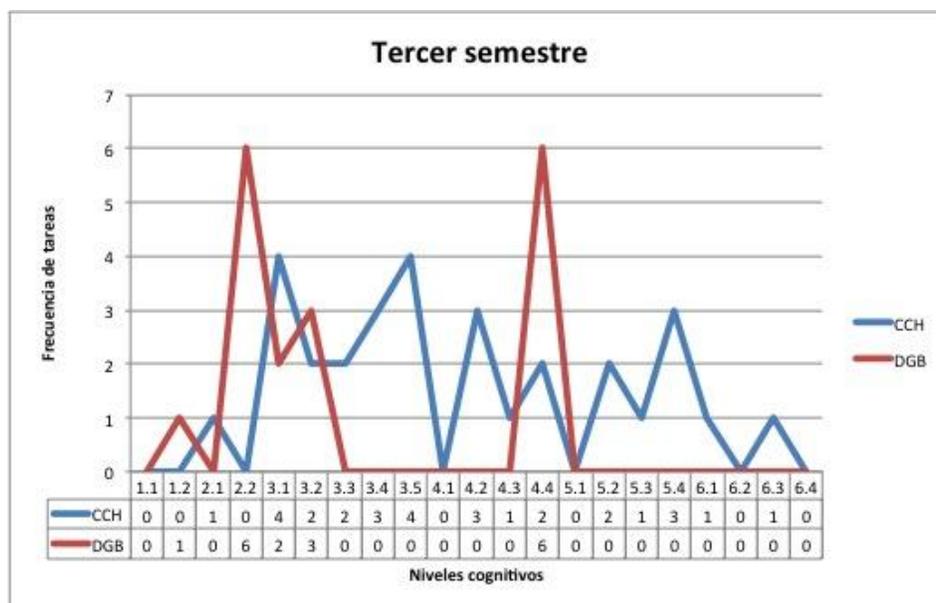


Figura 1.3. Comparación de la frecuencia de tareas con la taxonomía de Marzano entre la DGB y el CCH en tercer semestre.

Por último, la figura 1.4 presenta la frecuencia de los niveles cognitivos durante el cuarto semestre. Aquí puede apreciar que el programa de la DGB mantiene frecuencias significativas en los mismos subniveles del tercer semestre, mostrando un pequeño aumento en el nivel 1-Conocimiento y recuerdo; sin embargo, no hay señales de progreso cognitivo en las tareas comunicativas programadas para el último semestre del área de Comunicación.

En contraste, el programa del CCH para el cuarto semestre prevé tareas en todos los niveles cognitivos, como en el tercer semestre, diversificando la complejidad de las tareas comunicativas. De la misma forma, se estabilizan las

frecuencias de los niveles 4-Utilización y 5-Sistema de Metacognición; además de prever suficientes oportunidades de uso de habilidades comunicativas correspondientes al subnivel 3.3 Análisis de errores. Estas cifras muestran que los programas del TLRIID mantienen una dinámica comunicativa compleja, que orienta a los alumnos en el manejo de la información y en el cuestionamiento del conocimiento, siendo así que para el cuarto semestre, los alumnos no sólo son receptores de información sino que también son capaces de gestionar su propio aprendizaje.

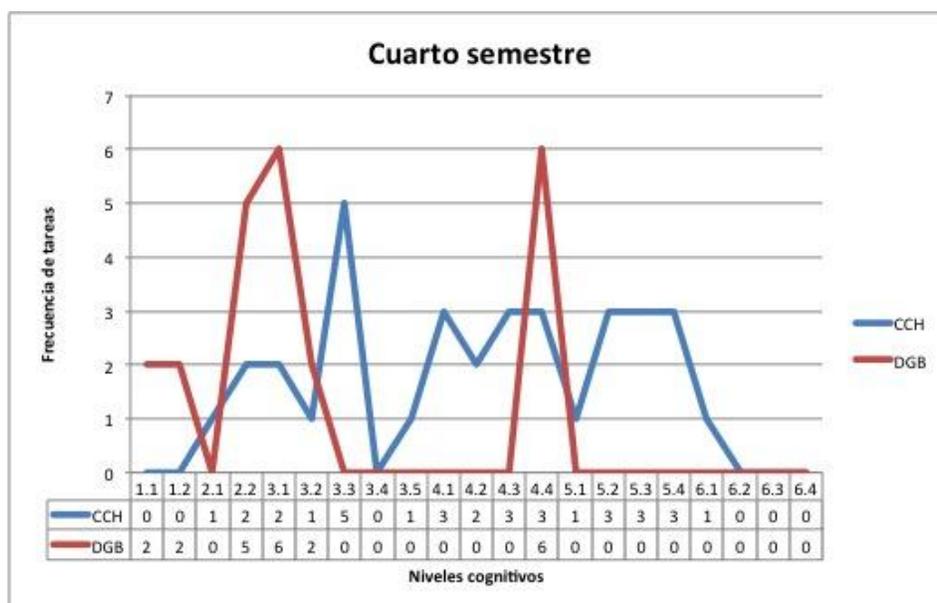


Figura 1.4. Comparación de la frecuencia de tareas con la taxonomía de Marzano entre la DGB y el CCH en cuarto semestre.

Con lo anterior, se pueden destacar varios aspectos del diseño curricular de ambos programas. Uno de ellos es la evidente discontinuidad entre niveles que hay en las tareas comunicativas de los programas de la DGB ya que, como sostiene Marzano, no se puede prescindir de ningún nivel en el proceso de dominio de un conocimiento. Aunque los programas de CCH también presentan algunas omisiones en determinados subniveles, estas son poco frecuentes en comparación con los programas de la DGB.

Por otra parte, se observa que los programas de estudio del CCH comprometen una complejidad progresiva en el transcurso de los semestres, por esta razón sus tareas comunicativas alcanzan niveles cognitivos superiores, al tiempo que van ligando tareas básicas con las tareas comunicativas más complejas. Por su parte, los programas de la DGB parecen establecer un límite en el desarrollo de las habilidades comunicativas, que lo posicionan en niveles cognitivos menores. En ese sentido, las asignaturas de TLR y Literatura (I y II) no parecen representar un reto para los estudiantes a este nivel educativo; mientras que la complejidad progresiva de las tareas comunicativas de los TLRIID, posiciona a los programas del CCH como una área primordial para el aprendizaje de las demás asignaturas.

En cuanto a la organización de los programas, llaman la atención las diferencias en la cantidad de bloques o unidades, en el tipo de tareas comunicativas y en la cantidad de oportunidades de uso comprometidas en el mismo período de tiempo. Los programas del área de Comunicación en la DGB presentan una mayor fragmentación de bloques o unidades por semestre que los programas del CCH; aunque el nivel cognitivo de los programas del Colegio es más complejo que el comprometido en los programas de la DGB.

El contraste de ambos programas muestra que los programas del CCH presentan una complejidad y un compromiso de desarrollo de competencias comunicativas más completo, transformando la actuación de los estudiantes dentro del aula e introduciéndolos en la autorregulación de sus procesos de aprendizaje; se abandona el modelo de transmisión de conocimientos para dar lugar al uso de habilidades comunicativas en diversas situaciones escolares. Esto permite posicionar al TLRIID en un nivel cognitivo superior, que favorece la autonomía de los alumnos al incursionar en nuevas adquisiciones de conocimientos; al ser ellos quienes inician y conducen procesos de investigación para resolver sus inquietudes y necesidades de aprendizaje.

Ante esto, los programas de TLR y Literatura (I y II) de la DGB, tienen un compromiso de desarrollo de competencias comunicativas más básico, que

contradice las definiciones de competencia y los supuestos pedagógicos del modelo curricular, al mantener recomendaciones de enseñanza completamente enciclopédica y basada en el recuerdo. Por esta razón, los programas del área de Comunicación se posicionan en niveles cognitivos más bajos referentes a la clasificación de información y a la ejecución de tareas comunicativas desligados de las metas y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

2. APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE LENGUAJE.

Para los fines de este capítulo, se explicarán los procesos psicosociales de aprendizaje de habilidades comunicativas de los alumnos de CCH desde una perspectiva sistémica. Uno de sus exponentes es Niklas Luhman, con un enfoque que podemos caracterizar como constructivismo sistémico, plantea a la sociedad como un sistema que no se encuentra conformado por individuos, sino que existe a partir del encuentro de más de un individuo que expresa sus pensamientos. Es decir, la sociedad nace y está hecha de comunicaciones, y se mantiene por un *principio de diferenciación* de los sistemas parciales que la conforman.

Cada sistema parcial cumple una función dentro de la sociedad, y por ello los miembros cumplen un rol dentro de cada sistema. Los individuos son observadores de realidades que intentan reconstruir con sus pensamientos y como tal, no mantienen posiciones estáticas en la sociedad, sino que actúan como agentes móviles entre sistemas. La expresión del pensamiento y las observaciones de los individuos dan lugar a la comunicación no sólo entre sí mismos, también permite la comunicación entre sistemas y toma de ellos lo que le es relevante, tanto como les puede aportar.

De manera que, si aterrizamos esta teoría en el contexto escolar de los planteles educativos del CCH, se verá al estudiante como un agente móvil entre sistemas, que para acceder a ellos debe hacer uso de sus observaciones y de lo primordial, que es la comunicación, como un elemento mediador de su ingreso a los diferentes sistemas con los que tiene contacto.

De acuerdo con la teoría sociológica de Niklas Luhmann que retoma Dallera (2012), la realidad es una construcción evolutiva derivada de la observación. El acto de observar es un recorte o diferenciación de una porción de la realidad, que quien la realiza tiene la posibilidad de otorgar una serie de significados que le permitan entender y generar la comunicación, para el funcionamiento de la sociedad. Esta comunicación no es más que una serie de observaciones

encadenadas unas con otras sucesivamente, para hacerse de una perspectiva amplia de la realidad.

En función de ello es posible distinguir algunas formas de observación de la realidad: enfocar como una forma de observación perceptiva a nivel de los sentidos; conceptualizar como una forma de observación a nivel de la conciencia que generan los pensamientos; y la forma expresiva de la observación a nivel de la comunicación (como la forma de observar de la sociedad y de la interacción entre individuos). Lo que se puede observar no se reduce al mundo exterior: *la observación de primer orden* se enfoca en las percepciones, pensamientos y comunicaciones que proceden del exterior; una *observación de segundo orden* es "...la observación de otra observación." (Dallera, 2012, p.25), en otras palabras, es observar la forma que otro emplea para designar significados en su diferenciación, además de proporcionar una observación a aquellos aspectos que son el *punto ciego del observador* y que construyen una realidad vista desde varias perspectivas.

La observación no sólo suscita la distinción de una porción de la realidad, sino que en este recorte hace una división de sí misma, es decir, una porción percibida y organizada en significados llamada *sistema*, y el *entorno* como aquello que queda fuera de esa organización.

Los sistemas se conforman a partir de observaciones, por lo cual el observador que realiza esta distinción es un *sistema de sentido* que se produce a sí mismo en sus observaciones que ordenan significados a nivel de los sentidos, la conciencia y la comunicación. Todos los sistemas de sentido, procesan información y producen significados; entre ellos los *sistemas psíquicos*, que producen significados a través de la conciencia en forma de pensamientos y los *sistemas sociales*, que generan significados en forma de comunicación.

Ambos sistemas de sentido, tanto el psíquico como el social, mantienen una dependencia y evolución recíproca; de donde se desprende que no puede existir la conciencia sin la comunicación y de manera inversa. Por eso, ninguno puede

tomar el lugar del otro, ya que los sistemas sociales no piensan, sólo comunican y los psíquicos únicamente piensan. Sólo entonces, la comunicación se lleva a cabo en la interacción de un individuo frente al otro que pretende exponer sus pensamientos para generar una respuesta en la organización del pensamiento del otro.

En este sentido, se puede hacer referencia de la institución educativa como un sistema social, y como sistemas psíquicos a todos los estudiantes, docentes, trabajadores y directivos de la institución que, como tales, no pueden verse aislados del entorno o contexto en el que se ubican; ya que sin entorno no se pueden delimitar como sistemas. La institución educativa y los individuos que forman parte de ella, mantienen una relación con el entorno físico –contexto comunitario- con el que pueden ocurrir diversas prácticas de transición de conocimientos y de individuos, tanto en un espacio como en el otro.

En todos los casos, la función del entorno es perturbar y estimular a los sistemas para que puedan mantener su dinámica interna de producción y reproducción de sí mismos, a partir de sus propias estructuras de comunicación y pensamientos. Luhman designa este proceso como *autopoiesis*. En este caso, el contexto comunitario perturba a los individuos que forman parte de la institución educativa para que generen pensamientos, los cuales pasan a ser formas de expresión de los observadores que entran en contacto con otros, en el entorno o en la misma institución educativa . A su vez, como sistema social, ésta generará formas de comunicación como resultado de su roce constante con el contexto comunitario, manteniendo su dinámica con las mismas estructuras.

La institución educativa y sus integrantes, como todo sistema, son autorreferenciales porque tienen la capacidad de dar cuenta de sí mismos. Los alumnos ocupan enunciados autorreferenciales de la imagen que se hacen como miembros del CCH al identificarse como CCHeros, tanto dentro del sistema como en el entorno.

Además, cada plantel del CCH mantiene un uso heterorreferencial en el que procesa la información proveniente de los pensamientos y observaciones de los alumnos y produce sus mismas estructuras como comunicaciones que hacen referencia de su entorno, pero no como una representación equivalente; lo que sigue fomentando en ambos casos, la dinámica interna de reproducción a través de sus estructuras de comunicación y pensamientos. En este sentido, ni la institución educativa ni los estudiantes son ajenos a las situaciones externas, sólo producen de ellas observaciones y las expresan desde su perspectiva.

Por otro lado, en el entorno en el que está inmersa la institución educativa también existen otros sistemas con los que mantiene contacto inevitablemente. En otras palabras, cada sistema es el entorno de otro sistema de manera correspondiente; relación que Luhman designa como *interpenetración*. Los sistemas que se interpenetran entienden la complejidad del otro y la reducen a partir de sus propias estructuras, junto a la selectividad de aquello que le sirve del entorno u otro sistema –esto es, los reconstruyen en sí mismos- y del uso de esquematizaciones binarias (bueno/malo). En el presente estudio, la institución educativa intercambia constantemente con otros sistemas elementos que puedan ser útiles a sus propias estructuras, si el CCH como sistema social produce comunicación y recibe información de otro sistema, es por medio de los estudiantes que son quienes se mueven entre sistemas. Una de esas informaciones puede ser las perspectivas que mantiene la sociedad y el contexto comunitario acerca de cada plantel del CCH, y los alumnos que la integran. De la misma manera, conlleva la expresión de opiniones acerca del CCH como institución educativa, y del cuerpo estudiantil, a través de los acontecimientos y las situaciones que se configuran en la interacción con otros sistemas exteriores al contexto escolar.

Los estudiantes, como sistemas psíquicos, también ejercen interpenetración por la vía de la movilidad entre sistemas sociales y al tener contacto con otros sistemas psíquicos. Así, el estudiante como observador y sistema psíquico, obtiene su propia perspectiva del entorno o del sistema ajeno al contexto escolar

en donde se encuentre, por medio de observaciones de primer o segundo orden, retomando los elementos que le sean necesarios para producir sus pensamientos que en algún momento contribuirán a las estructuras de la institución educativa.

Como sistema social, la institución educativa se compone de elementos que establecen relaciones entre ellos: una división de espacios destinados a tareas específicas, como lo son las aulas y los espacios extra-escolares donde se conforman diversos procesos grupales; entre ellos, la conformación de las llamadas *tribus* que también se definen como sistemas sociales donde, además de fraguar la formación de identidades de los alumnos, se adquieren y fortalecen conocimientos de vida complementarios a los académicos. Las relaciones entre estos elementos adquieren una *complejidad compleja*, en la transformación de sus relaciones bajo una dimensión temporal. Es decir, el CCH resguarda una multiplicidad de relaciones entre elementos, incluso entre los sistemas psíquicos que presenta; la cantidad de relaciones crece y su dirección cambia, pero se va complejizando a lo largo del tiempo. Se puede decir, que no es lo mismo la relación que se guarda entre profesores y alumnos los primeros días de clase, que al período final de semestre; el mismo caso ocurriría en cualquier relación que se construya y recree en diferentes direcciones entre alumnos-tribus-profesores-institución-comunidad.

Por su parte, las tribus son sistemas sociales que también realizan una interpenetración con otros grupos y con cada individuo o sistema psíquico del que estén formadas. Por ello, cobra importancia la comunicación como la forma que garantiza la participación del individuo en otras prácticas sociales y el uso del lenguaje como forma de aceptación de estos grupos, en los que incluso el *cómo se habla* se refleja cómo una característica de estos sistemas sociales denominados *tribus*.

Los individuos son sistemas psíquicos que forman sistemas sociales como las tribus o la institución educativa, por mencionar algunos. Sin embargo, estos sistemas psíquicos también tienen una naturaleza social, ya que se crean en reflejo e interacción con otros, adhiriéndose a una identidad colectiva como lo es el

ser CCH'ero. Como forma de interpenetrarse con otros sistemas, el estudiante contribuye a la estructura del CCH y este último también contribuye a la formación de la identidad del estudiante, que participa y contribuye en otros sistemas como un agente móvil.

Como se mencionó anteriormente, entre la institución educativa y el contexto comunitario y social ocurre un flujo constante de transiciones de individuos y conocimientos que se actualiza en prácticas de comunicación, como el contacto social entre individuos que entran en una dinámica de intercambio de ideas y pensamientos, que los hacen partícipes de la sociedad. De manera que, el individuo al participar en diversas formas de socialización, también lo haga en diversas formas de comunicación.

A la vez, la comunicación es la expresión de una diferenciación personal-observación individual- de la realidad. Implica el *qué se dice*, que pone en riesgo la pérdida de información según la selección del otro que recibe el mensaje, obligándolo a elegir entre aceptar o rechazar la información; el *cómo se dice*, en el que juegan un papel importante los aspectos lingüísticos del lenguaje; y las *expectativas de éxito* que se gestan como el resultado de lo anterior en el acto del entendimiento y del recorte que hace el receptor, de la información que se le ha emitido; además de que ello permite la continuación del circuito de la comunicación.

De manera que se espera, que los conocimientos científicos y las habilidades comunicativas impartidos en las asignaturas del área de Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, permitan al alumno el ingreso a cualquier práctica social fuera del contexto de aula, y también en los espacios psicosociales que se configuran dentro de los límites del espacio escolar. Yendo más lejos, el alumno se puede introducir al contexto comunitario del que forma parte la institución académica, para constituirse en un agente educativo activo, de forma que el alumno pueda circular de un contexto a otro, apropiándose de nuevos conocimientos y habilidades con los que pueda reestructurar y combinar su experiencia académica.

En el mejor de los casos, para que esto sea posible, tanto la escuela, el aula, las tribus sociales o el contexto comunitario en los que los alumnos transitan inevitablemente, deben aportar una dinámica flexible que permita la transacción y la construcción de conocimientos y, a su vez, mantener la interrelación entre estos espacios psicosociales.

Para poder conocer cómo aprenden las habilidades comunicativas los alumnos del CCH, sin la intervención de la institución o de los docentes en su estancia fuera de las aulas, es necesario explicar la existencia de las comunidades de práctica de lenguaje. Ubicando este aprendizaje en un espacio no sólo físico, sino también en un espacio con una dinámica que lo posibilite. Además de conocer a los personajes que intervienen en el aprendizaje de las habilidades comunicativas en la ausencia de los docentes en estos espacios.

El individuo es capaz de utilizar los problemas, conocimientos y estructuras que son una construcción sociocultural, para emplearlos en un momento dado. Estas construcciones son producto de la observación y la participación activa en las relaciones con aquellos individuos expertos en una comunidad.

A este proceso Rogoff (1993) lo denomina como participación guiada, en la cual el niño aprende sirviéndose del conocimiento de otros con mayor experiencia ya que el individuo no aprende sólo, sino con la presencia de un otro que le permita acceder a una variedad de perspectivas de la realidad, porque es en esa relación en la que se va definiendo no sólo la realidad, sino los problemas a los cuales se enfrentan y la manera en que culturalmente se les ha definido, además de las habilidades, destrezas y planeaciones para la resolución de problemas.

Los individuos con mayor conocimiento funguen un papel de guía en la adquisición de nuevas destrezas y de compañeros en determinados momentos, a la vez que exigen que el niño se adapte a la estructura y organización de las actividades culturales en las que tendrá nuevas responsabilidades, lo que le conlleva al principiante a un cambio progresivo de roles en su participación como observador/ aprendiz y guía, tanto para otros como para sí mismo.

De esta forma, la comunidad sirve de apoyo y reto para que el niño alcance y rebase nuevos límites, logrando *metas compartidas*. Dichas metas, no sólo son compartidas sino elaboradas mediante la misma participación, ya que la construcción de metas no es un proceso individual, porque implica la presencia del otro y una serie de sentimientos y pensamientos que les permitan abordar un problema dado. Es este compartir lo que genera intersubjetividades, en un ir y venir social, de cogniciones y emociones en la complementariedad del niño con su guía.

La participación del niño en su comunidad variará en función de su adquisición de las destrezas que son valoradas por cada comunidad a la que pertenezca, estas son las llamadas *metas locales* que sirven como punto de referencia para desarrollo particular de cada integrante.

Así pues, la participación del niño es progresiva y refiere a un desarrollo, es decir, en un aprendizaje constante de nuevas habilidades intelectuales basadas en las de sus predecesores, pero que se van transformando según los requerimientos y definiciones culturales.

Sin embargo, el desarrollo no corresponde únicamente a los niños, ya que ellos seguirán adquiriendo habilidades y responsabilidades a lo largo de su vida, por lo que el desarrollo se va a encontrar mediado por las relaciones con el otro, las metas de cada comunidad y su interés por la apropiación de habilidades de los nuevos integrantes; con lo que el individuo comprende su ingreso en la reorganización de la comunidad en la toma continua de nuevos roles.

Es así, que la participación guiada muestra formas de comportamiento social, interacción, relación, destrezas y formas de comunicación entre el individuo inexperto y los otros que forman parte de su comunidad.

Paralelamente a la participación guiada, se encuentra la Participación Periférica Legítima (Lave y Wenger, 2011) en comunidades de práctica, que da cuenta de las actividades, habilidades, artefactos y conocimientos que deben

adquirir los principiantes al participar en las prácticas socio-culturales en comunidades de especialistas.

Ser aprendiz es la denominación que se les otorga a estos principiantes que se integran a la práctica como requisito del aprendizaje y de pertenencia a la comunidad. Siendo que "...el aprendizaje es un aspecto central e inseparable de la práctica social." (Lave y Wenger, 2011, p.4) pero que no implica que el aprendiz sea un receptor del conocimiento, más bien actúa como un agente de acción en y con el mundo que lo rodea.

De acuerdo con Rogoff (1994), el aprendizaje es un proceso de transformación y participación en el que las personas se desarrollan a través del cambio de roles y de la comprensión de las actividades en las que participan. Tanto el aprendizaje como el desarrollo, se producen por la participación en las actividades socioculturales de sus comunidades.

Rogoff, sostiene que el aprendizaje involucra varios modelos de instrucción, siendo los modelos unidireccionales de "*adult-run*" donde el aprendizaje se concibe como producto de la transmisión de conocimientos de expertos a novatos; "*children-run*" donde el aprendizaje resulta del descubrimiento de conocimientos por sí mismo o en compañía de un igual. Por otro lado, el modelo de comunidades de aprendizaje se lleva a cabo en la participación.

Cada modelo muestra formas distintas de usar la información en el proceso de instrucción y de la relación directa con las prácticas socioculturales de la comunidad. En el modelo *adult-run* de transmisión, el individuo aprende la información para codificarla y retenerla con el fin de responder a los test de evaluación; en el modelo de adquisición *children-run* el individuo aprende de manera individual sin relacionar el conocimiento con el mundo adulto; en el modelo de participación hay un sistema de relaciones entre niños y adultos que vinculan el aprendizaje con las prácticas de la comunidad.

Estos modelos unilaterales muestran un papel activo y pasivo en la producción de conocimiento. El modelo *adult-run* muestra al niño como un receptor y

participante pasivo del aprendizaje que es brindado por el adulto, quien es responsable de transmitir la información y cuidar su forma de presentación. La problemática que surge de este modelo es el bombardeo de conocimiento a los niños con el objetivo de cumplir con las pautas de los exámenes, es decir, se deja de lado la comprensión de los conceptos por la prioridad de la repetición de información. En respuesta a esta problemática, el modelo *children-run* propone a los niños como productores de su conocimiento y la participación de los adultos únicamente consiste en la creación de entornos de aprendizaje, pero no hay una relación directa con la comunidad.

Ambos modelos responden a un movimiento de péndulo, que va a extremos opuestos entre la libertad y el control; ante esto Rogoff retoma la idea de Silberman de 1970 para quien se debe tener un equilibrio entre ambas posturas donde el aprendizaje no sea completamente impuesto por los más expertos, pero sin dejar de valorar las aportaciones de la experiencia de estas personas.

El modelo de comunidades de aprendizaje no es una mezcla, ni mucho menos el equilibrio que se necesita entre los modelos unilaterales. Este modelo se basa en la idea del aprendizaje informal en la participación, en la que el individuo se vuelve un agente activo que entra en contacto y trabaja con otros individuos expertos y novatos en conjunto, combinando participaciones que produzcan aprendizaje para ambas partes. La comunidad de aprendizaje descarta roles activos y pasivos, porque incluye una asimetría de roles en las relaciones y las participaciones en la comunidad. La interacción puede ocurrir entre expertos y novatos, tanto como entre novatos, y en las actividades hay una transformación y cambios de roles que no siempre llegan a ser iguales. Si se piensa el desarrollo humano como un proceso cultural (Rogoff, 2003) que ocurre en la participación, donde lo cultural implica el contacto y la comunicación continua con otros, entonces el lenguaje se constituye como una herramienta de expresión de las experiencias compartidas.

Hacia el siglo XX, en Europa y Norteamérica surgieron algunas teorías del desarrollo humano que se basaban en la segmentación y la correspondencia de

ciertas capacidades del individuo en etapas cronológicas, dejando de lado la relación con el desarrollo y las expectativas de desempeño hacia los individuos integrantes de una comunidad. Más bien, el desempeño se vincula con el significado que la comunidad confiere a las circunstancias y a las prácticas culturales que conforman las metas de la comunidad y en las que están inmersos los individuos, quienes se favorecen de la comunidad como soporte de desarrollo del aprendizaje y como vía de acceso a nuevos roles de práctica. El desarrollo es activo y se orienta mediante las participaciones culturales continuas.

Rogoff afirma que la capacidad de aprendizaje de un individuo se explica por las oportunidades de práctica. Por lo que retoma el concepto de *patrón alternativo* de desarrollo humano; esto es, un patrón que se caracteriza por mantener una estructura de autonomía y toma de decisiones libre, en el que la organización y coordinación del grupo es labor de todos los integrantes. A diferencia de un *juego de regularidades*, que designa al patrón de las relaciones humanas que mantiene un orden jerárquico en la organización de la comunidad.

La estructura del *patrón alternativo* permite que se incluya la presencia de los niños en las actividades del mundo adulto, brindándoles la oportunidad de ser observadores y participantes de las prácticas culturales de su contexto; ofreciéndoles un uso inmediato del conocimiento que se adquiere por medio de los sentidos, para dar cuenta de la realidad y su contacto con los individuos que tienen conocimiento de las prácticas, y para integrarlos en colaboraciones multipartidarias.

El desarrollo humano y los juegos de patrones comprenden varios aspectos culturales, como las tecnologías, los valores, las tradiciones institucionales y comunitarias, las prácticas, los juegos de roles que contribuyen al proceso cultural del desarrollo humano.

Las comunidades guardan aspectos culturales entre sí, pero se diferencian en sus patrones de prácticas culturales, las cuales mantienen relaciones multifacéticas con otras prácticas, es decir, varias comunidades pueden tener un

propósito distinto para una misma práctica, tanto como pueden ejecutarla de manera desigual.

La evolución del desarrollo humano, dentro y entre comunidades, sólo tiene sentido como parte del proceso cultural, “Los humanos se desarrollan a través de su participación cambiante en las actividades socioculturales de sus comunidades, que también cambian...” (Rogoff, 2003, p. 7), lo que da cuenta de nuevas pautas para hacer frente a situaciones imprescindibles del futuro.

Unamuno (2003) refiere que la idea de interpretar a las lenguas como sistemas de formas organizadas paradigmáticas y sistemáticas, permite concebir a la comunicación como un intercambio de representaciones de significados entre individuos. Esta función social está en la base de la organización del trabajo y de la estructura social.

Las formas de comunicarse entre individuos que pertenecen a una comunidad de habla son posibles porque comparten información de la realidad y la gestión de elementos de la lengua para su uso en determinadas situaciones. Por lo que, para lograr un uso efectivo de la lengua, el individuo requiere realizar una evaluación de los elementos del contexto inmediato en el que participa, identificar a los demás individuos presentes en la situación y valorar la relación que guarda con ellos. La información que recaba le permite elegir un uso específico y adecuado del lenguaje –el uso de una frase-, capaz de provocar una serie de interpretaciones en los otros individuos oyentes, lo cual encaminará al individuo al cumplimiento de un fin específico. De este modo, el éxito comunicativo depende de la adecuación de la lengua al contexto y de su interpretación adecuada, resultado de la evaluación que se hace a la situación, en la que se retoman elementos previos de la experiencia y las evaluaciones que se han hecho del comportamiento de otras personas.

La adecuación comunicativa no sólo es variada, sino que también puede ser exclusiva de situaciones que exijan adecuaciones únicas de quien participe en ellas. Así, la variabilidad de la participación de un individuo en contextos

heterogéneos aumenta sus experiencias comunicativas, haciéndolo más competente en el uso de la lengua. Lo que lleva a afirmar que "...alguien es competente en la lengua cuando sabe interpretar lo que se dice según el contexto y adecuar sus usos lingüísticos a diferentes propósitos." (Unamuno, 2003, p. 25). La *competencia comunicativa* es "...una competencia fundamentalmente analítica que consiste en ser capaces de usar y de interpretar las formas lingüísticas de acuerdo con diversos elementos lingüísticos y no lingüísticos que definen el contexto." (Unamuno, 2003, p. 26). En los que también se involucran aspectos sociolingüísticos, comunicación no verbal, aspectos discursivos (producción e interpretación de textos) y aspectos estratégicos (resolución de problemas de comunicación).

El carácter social del uso de la lengua en la comunicación se hace presente en cada encuentro cara a cara entre dos o más personas que se manifiestan verbalmente en una conversación, no necesariamente con la intención de un intercambio de información, sino como un acto cotidiano que ocurre al ser partícipes de una situación y que se define al mismo tiempo como la manifestación de seres sociales, la expresión de pertenencia a determinado grupo, la representación de identidad y la reproducción de las relaciones intergrupales.

Las conversaciones son usos sistemáticos del habla, ordenados y previsibles. Al ser una acción social que involucra a más de una persona, también se aprende a negociar no sólo significados e interpretaciones, sino también formas de acción y acuerdos implícitos, como la sucesión de turnos —que brinda un orden a la construcción cooperativa y respetuosa de la conversación—, la duración de la conversación y la identificación del inicio de la conversación. Por ejemplo, el uso de un saludo puede dar pie al inicio de una conversación, pero para que este sea efectivo debe estar acompañado de un aspecto no verbal, esto es, los aspectos lingüísticos y no lingüísticos que se conjugan en el uso competente de la lengua.

El uso social de la lengua siempre comprende la relación entre el uso verbal de la lengua, la situación y el contexto comunicativo (dependencia contextual). Su

sentido se encuentra en la función y la interpretación adecuada, lo que en la práctica social asegura la reproducción de la lengua.

La multiplicidad de participaciones (Lave & Wenger, 1991)⁷ que puede tener un individuo en una situación comunicativa determinada, le abre la posibilidad de establecer diálogos con otros y consigo mismo —como forma de reflexión—. Estas formas de diálogo se retroalimentan mutuamente, es decir, los diálogos con otros fomentan los diálogos interpersonales y viceversa. Cada participación deriva en una serie de preocupaciones individuales relacionadas con los fines que persiguen los hablantes en cada una de sus prácticas sociales personales. De manera que el diálogo reflexivo brinda la oportunidad de contrastar las relaciones entre la participación y sus preocupaciones, realizando una especie de evaluación o balance de las actuaciones en otros contextos. Dicha reflexión se considera desde la perspectiva propia del individuo y desde la de otros, en el momento en que se entabla un diálogo y se intercambian experiencias y significados de las participaciones en otros contextos; lo que encamina a la reconsideración y el mantenimiento de las participaciones en uno o varios contextos.

Es por ello que no se puede descartar la comunicación en los grupos como sistemas, en los que el individuo pertenece y transita inevitablemente, lo que conlleva a un estudio de la comunicación en conjunción de ambos elementos: el individuo y su grupo/sistema.

En los grupos, los efectos de la comunicación se pueden ver reforzados o interferidos en varias formas. Una de ellas es la estructura de su comunicación, en el que se lleva a cabo una filtración de los mensajes que son disonantes a los valores del grupo; los cuales son reflejados por una minoría de los miembros que influyen en el bloqueo de las comunicaciones. Otra, es la confiabilidad que otorgan los miembros del grupo a los comunicadores, lo que también guarda relación con la disonancia o consonancia entre las actitudes del grupo. Finalmente, los grupos brindan un respaldo social ante las actitudes con las que simpatizan, cubriendo necesidades emocionales, de compañía y respaldo (Secord y Backman, 1975)

⁷ Citado en Pérez, Alarcón, Yoseff y Salguero, 2010.

A partir del modelo de comunidades de aprendizaje de Rogoff, se comprende que el aprendizaje es un proceso que como tal, no tiene un espacio predeterminado para suceder, pero sí se produce en una dinámica incluyente, que se olvida de una directiva instruccional proveniente del profesor hacia el alumno; al contrario, el profesor como el alumno son agentes activos que generarán conocimiento para ambos. Lo que empata con el propósito de este capítulo, corroborando que no hay límites físicos en los que se desarrolle el aprendizaje, sino que se desencadena en una dinámica entre individuos, que no representan un rol fijo.

Así entonces, el aprendizaje de habilidades comunicativas no dependerá del espacio escolar en el que se instruyan, es decir, no son propias de una instrucción escolar y de pertenencia al aula. Son habilidades que el alumno aprende al interactuar con los profesores -aquellos con experiencia- y con sus iguales. Además que usa precisamente en las prácticas que le permitirán ser miembro de comunidades o sistemas en los que será un receptor y emisor de comunicación. Los actores que intervienen en este proceso de aprendizaje no directivo, son todos los que conforman aquellos nuevos contextos en los que debe estar inmerso el alumno, como parte de su desarrollo psicosocial. Lo que empata con lo expuesto por Unamuno, donde una mayor cantidad de experiencias en diversos contextos proveen al individuo o en este caso el alumno, de las habilidades necesarias para interpretar y adaptar sus conocimientos y usos lingüísticos desarrollándose como un individuo competente en el uso de la lengua.

En otro punto, el análisis previo de los programas que ofrece el CCH en el campo de la comunicación, a través de los talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, permitió apreciar que comprometen niveles cognitivos más altos que los programas de la DGB; y que presentan coherencia y gradualidad en la adquisición de las habilidades comunicativas. Los objetivos de los programas de los talleres establecen que los alumnos deben ser capaces de escuchar, hablar y escribir expresando sus propias ideas como

resultado del análisis y la crítica de los textos y eventos a los que se exponen en la cotidianeidad.

De acuerdo con lo expuesto en este capítulo, para que el proyecto formativo del CCH sea posible, y para el alumno vea en el lenguaje una forma de comunicación efectiva y una herramienta de uso general, el aprendizaje de las habilidades comunicativas debe ser entendido como un proceso que se activa en la participación constante del alumno en diversos escenarios de prácticas culturales, y al aprendiz (alumno) como un agente activo en las transiciones entre sistemas. Una de las condiciones que deben ocurrir para que se lleve a cabo este proceso de aprendizaje, es la confluencia entre sistemas y la flexibilidad dinámica, que permita la integración del alumno a las prácticas socioculturales, haciendo del lenguaje una herramienta de acceso a estos sistemas, tanto escolares como extra-escolares.

En esta óptica, es indispensable establecer una conexión directa entre los conocimientos académicos adquiridos en el contexto escolar y las oportunidades de práctica que ofrecen los contextos sociales. La formación académica que recibe el alumno se ve concretada en el uso y acceso que encuentre en múltiples sistemas con los que puede tener contacto. Estos sistemas extra-escolares también deben facilitar y ofrecer oportunidades no sólo de acceso, sino de uso de los conocimientos para concretar la interpenetración de los sistemas individuales y sociales, como refiere Luhmann, y que de esta manera, el alumno sea capaz de comunicarse y participar de nuevos conocimientos y experiencias en su formación escolar. Es decir, el conocimiento adquirido no es susceptible de generalización si no se usa para otros propósitos comunicativos diferentes de los académicos; de forma contraria se reduce a un modelo de aprendizaje unidireccional *adult-run*, como menciona Rogoff, que se centra en un conocimiento enciclopédico dirigido exclusivamente a la aprobación de las evaluaciones escolares. Por esta razón, no sólo el conocimiento sino también el uso del lenguaje se pueden llevar a cabo en la plena experiencia de su uso, porque es en la interacción con otros donde se hace efectivo su aprendizaje.

La observación de las relaciones de interpenetración de los sistemas psicológicos y sociales de la experiencia escolar puede ayudar a comprender los sentidos y las formas de uso de los conocimientos académicos que adquieren los alumnos para formarse como individuos autónomos, capaces de dirigir sus habilidades para la construcción de nuevos conocimientos.

Una vez, establecido que hay generalidades de uso de las habilidades comunicativas fuera del contexto escolar, se puede realizar una caracterización de estos usos dentro de las relaciones sociales, tema que se desarrollará en el siguiente capítulo.

3. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS EN LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS.

Las habilidades comunicativas son una herramienta que permite a los individuos el desarrollo de capacidades que les servirán para acceder a nuevas experiencias en sus relaciones sociales, adquirir nuevos conocimientos y progresar en el uso del lenguaje. Este capítulo se centrará en la caracterización de los usos que hacen los estudiantes del CCH de las habilidades comunicativas, mientras participan en los múltiples contextos sociales por los que transitan a lo largo de su vida estudiantil, y en función de los fines particulares que persigan. Para realizar dicha caracterización es necesario tomar en cuenta los tipos de espacio de convivencia internos y externos al contexto escolar, en los que el alumno se relaciona con sus iguales y con la comunidad externa a la institución; en el entendido de que a partir de ellos es posible identificar las funciones que desempeñan en el ejercicio de las habilidades comunicativas. Partiendo del hecho de que cada individuo actúa con referencia a determinadas intenciones, se pueden abordar los fines o propósitos que persigue en su participación y los usos que hace del lenguaje, aunque en ocasiones estos propósitos necesiten de la presencia de los otros para ser realizados.

Cuando un individuo se halla frente a varios acontecimientos es inevitable que los reconozca desde un *punto de vista* que condiciona el contenido y el enfoque de su percepción y que los interprete con ayuda de determinados marcos de referencia. Para Goffman (2006), estos *marcos de referencia primarios* son esquemas interpretativos de los que hace uso el individuo para etiquetar, situar, percibir e identificar una cantidad ilimitada de sucesos. En otras palabras, los marcos de referencia se pueden entender como perspectivas que puede seleccionar el individuo para describir, comprender y dar significado a un suceso emergente.

Goffman distingue dos tipos de marcos de referencia primarios: por un lado, los *marcos de referencia naturales* aluden a todo aquello que no se encuentra bajo el influjo del individuo —y por tanto, sus consecuencias son inevitables—, pero que

tienen su origen en fenómenos naturales y constituyen una referencia compartida con otros individuos. En segundo lugar, los *marcos de referencia social* proporcionan el entendimiento de un suceso bajo los actos o “haceres guiados” de más de una agencia inteligente; esto es, individuos que realizan actos pensantes en la naturaleza como la suma de voluntades sometidas a criterios de valoración social. Estos últimos, se originan en las decisiones que toma un individuo antes de realizar un acto, lo que incluye el motivo y la intención en la selección de un marco de referencia entre los existentes.

La noción de marcos de referencia primarios, también permite considerar otros hechos presentes en el mundo, tales como: los sucesos no atribuidos a fenómenos naturales ni a haceres guiados, que quedan fuera de los sistemas de creencias convencionales en un llamado *complejo de lo asombroso*; en la realización de actos en condiciones imposibles como *exhibición de hazañas*; los *fallos* como sucesos en los que se rompe con la guía y el orden de un objeto que queda sujeto a las fuerzas de la naturaleza; *los acontecimientos fortuitos* como actos guiados socialmente y que quedan bajos los influjos de un marco de referencia natural o mejor llamados casualidades y por último, *la tensión o las bromas* en la limitante que puede ofrece un marco de referencia en la explicación de un suceso puede ser cubierta por un marco de referencia que ofrezca una explicación más amplia . En el acto de comprender el por qué y el para qué de un acontecimiento, el individuo puede hacer uso de uno o varios marcos de referencia de su grupo social, con lo que se constituyen en un elemento central de su cultura.

Tanto la suma como el uso independiente de estos marcos de referencia pueden dar respuesta y aportar entendimientos no sólo al suceso, sino aquello que ocurre dentro del suceso. Este supuesto justifica la pertinencia de la noción de *marcos de referencia* al caracterizar los usos de las habilidades comunicativas en función de los contextos y los propósitos de los individuos que construyen los escenarios académicos del CCH.

Por esta razón la presente investigación implicó un diseño no experimental transversal, que permitió indagar algunos factores asociados al aprendizaje y

perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes de cuatro planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Estableciendo como variable dependiente los niveles de dominio del conocimiento asociados a la competencia comunicativa en la trayectoria académica en cuatro planteles del CCH; mientras que la variable independiente se definió como los factores asociados al formato de uso del lenguaje en situaciones de entrevistas individuales y grupales.

De manera tal, que la caracterización de las prácticas comunicativas en el presente estudio se realizó en tres fases, de la siguiente manera:

Primera fase: levantamiento de muestras de prácticas comunicativas. Se desarrolló un análisis curricular, ocupando de nueva cuenta la taxonomía de Marzano que permite no sólo distinguir los niveles generales del dominio cognitivo, sino que también dio cuenta de la relación que hay entre las habilidades comunicativas que el CCH se compromete a desarrollar en su plan de estudios y lo que los alumnos producen en su paso por la institución: las habilidades comunicativas con las que ingresan los alumnos al CCH, los elementos que pueden aportar a la institución y los marcos que pone la institución para promover el desarrollo y la práctica de las habilidades comunicativas.

Para llevarlo a cabo se aplicaron cuatro instrumentos en el siguiente orden: observaciones a contexto escolar y comunitario; y entrevistas individuales y entrevistas grupales.

Las observaciones para el levantamiento de muestras de las prácticas comunicativas también incluyó dos ejercicios de observación como lo muestra la tabla 3.1: el primero de ellos se dirigió al *contexto comunitario*, en la que se levantó registro de los lugares con los que tiene contacto el alumno fuera de la institución. Los observadores se organizaron en 3 grupos para abarcar las zonas aledañas a cada institución académica. En este ejercicio se identificaron las rutas de transporte que usan los estudiantes para llegar a la escuela, así como la cantidad y el tipo de establecimientos comerciales y de servicios de la zona. Se

observaron los flujos de tránsito de los estudiantes por las comunidades, los horarios de mayor circulación y el acceso a establecimientos que se anexaron como notas para cada observación realizada.

El segundo ejercicio de observación se dirigió al *contexto escolar*, en el que se registraron episodios de práctica comunicativa entre alumnos y con otros miembros del plantel. De igual manera, los observadores se agruparon por áreas, con la finalidad de abarcar una mayor cantidad de episodios de prácticas comunicativas. Cada grupo de observadores identificó grupos de alumnos en cualquier parte del plantel y los observó el tiempo necesario para registrar la descripción de la zona de observación, los patrones de las prácticas comunicativas y los patrones de lecto-escritura fuera de las aulas. En el caso de que el grupo observado percibiera la presencia de los observadores y restringiera su comportamiento, los observadores reorientaron el registro sobre un grupo nuevo.

Tabla 3.1. Rubros que componen los instrumentos de observación de contexto escolar y comunitario.

Observación del contexto comunitario				
Dirección de la escuela: Se refiere, al lugar y dirección de la escuela, así como sus vías de acceso.	Dirección del lugar		Accesos	
	Nombre y número de la calle, colonia		-Estaciones del metro -Bases de camiones -Paradas de autobús	
Espacios de convivencia externos a la escuela: Se refiere a los espacios abiertos, locales comerciales y casas que se encuentran alrededor de la institución y que facilitan la convivencia de la comunidad estudiantil.	Tipos de lugar o comercio	Temas de convivencia	Lugares de no convivencia	Cantidad de lugares con prácticas similares
Observación del contexto escolar				
Zona de observación	Descripción de la zona escolar: edificios, canchas y gimnasios.			
Patrones de prácticas comunicativas	Episodios de prácticas comunicativas en la institución			
Patrones de lecto- escritura fuera de las aulas	Caracterización el dominio de las habilidades de lecto-escritura expresado en los textos que se exhiben fuera de las aulas			

Las *entrevistas individuales* se efectuaron con una muestra de estudiantes de los grados activos: 2°, 4°, 6° y 8° semestre —entendiendo por 8° semestre a todo aquel alumno que se encontrara recursando una o varias materias de semestres anteriores y que, por lo tanto presentara una permanencia mayor a tres años en la institución. Se utilizó una *guía de entrevista informal* de 44 preguntas organizadas en 9 ejes temáticos, que se muestran en la tabla 3.2. Las entrevistas se grabaron en audio para obtener muestras de producciones comunicativas orales de los estudiantes.

Tabla 3.2. Ejes temáticos en los que fue organizada la guía de las entrevistas individuales.

Ejes temáticos	Definición
Ingreso	El conocimiento del alumno sobre el perfil de ingreso y demanda de la institución.
Identidad	El papel de la institución educativa en las prácticas que constituyen a un alumno como miembro del CCH.
Libertad	Prácticas realizadas por los alumnos en su tiempo fuera de aulas y que constituyen para ellos “vivir su libertad”.
Aprendizaje	Conocimiento del alumno sobre los programas de apoyo al estudiante y sus estrategias para resolver sus problemas académicos.
Disponibilidad	Existencia de los recursos académicos que ejercitan las competencias lingüísticas.
Acceso	Condiciones sociales que permiten el uso de los recursos lingüísticos.
Apropiación	Prácticas donde se ejercite el conocimiento aprendido.
Contexto	Circunstancias que resultan de la dinámica entre estudiantes en la institución.
Participación	Intervención o no del estudiante que aporta a la institución.

Por último, se realizaron tres *entrevistas grupales* por plantel, con grupos de aproximadamente 12 alumnos de las generaciones activas de 2°, 4° y 6° semestre. Como se muestra en la tabla 3.3, la entrevista grupal se desarrolló en 5 episodios de preguntas y ejercicios, ordenados en una secuencia de objetivos particulares. De las entrevistas grupales se obtuvieron los registros de audio, video, y las producciones escritas de algunas actividades.

Las entrevistas grupales tenían dos propósitos. El primero, explorar las transformaciones de las creencias y prácticas asociadas a la construcción de identidades de los estudiantes de las tres generaciones activas del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; y el segundo, identificar algunos aspectos del diseño institucional asociados a la formación para la autonomía de los estudiantes del CCH. Las entrevistas crearon grupos de discusión para establecer dinámicas de *compartir* y *comparar* la información que descubrirían los propios participantes, mediante la exploración de los tópicos cada vez más focalizados.

Tabla 3.3. Objetivos de las etapas de las entrevistas grupales.

Etapas	Objetivo
Entrada	Propiciar un ambiente de confianza mediante el reconocimiento de puntos de contacto entre participantes y establecer la dinámica de trabajo de la entrevista.
Introducción	Conocer cómo se autodescriben los alumnos a partir de las percepciones que tienen de sí mismos y de las que les otorgan los otros, y cómo estas percepciones conforman la identidad institucional del CCH'ero.
Transición	Conocer cómo los alumnos describen y valoran las habilidades que han desarrollado y las que la institución pretende desarrollar en ellos, así como las que no poseen y consideran importantes para su ingreso al nivel educativo superior.
Foco	Identificar las relaciones que se pueden generar dentro del CCH desde la perspectiva de los alumnos. Explorar el marco de desarrollo moral en el que se encuentran los CCH'eros, con respecto a su capacidad para proponer un modelo de autoridad funcional. Caracterizar la percepción que se forman los alumnos respecto de las relaciones entre las autoridades y su sentido de autonomía.
Cierre	Figurar los modelos ideales para la formación de la autonomía y el fortalecimiento de las identidades individuales e institucionales.

De acuerdo con las especificaciones propuestas a los directivos de los cuatro planteles, los grupos de cada semestre se integrarían con dos estudiantes de cada una de las siguientes categorías: 1 a 3 materias reprobadas, más de 3 materias

reprobadas, recursadores, regulares con promedio mayor a 8.5, regulares con promedio menor a 8.5, y con becas de alto rendimiento.

Con el fin de contrastar la información entre planteles y entre generaciones, las entrevistas grupales fueron cerradas; es decir, todas se condujeron de acuerdo con el mismo guión de preguntas y ejercicios, y no podían ser alteradas.

Con respecto al acondicionamiento del espacio para realizar las entrevistas, se solicitó a los directivos de cada plantel la siguiente disposición del mobiliario y equipamiento:

Dos mesas colocadas una frente a la otra, para formar un pasillo en el que se desplazará el conductor de la entrevista y la persona encargada de facilitar la audio grabadora a los participantes. Para presentar las preguntas del guión, se requerirá un proyector, una computadora y una pantalla. En una de las esquinas posteriores se colocará el encargado de regular el tiempo de las participaciones, mientras que en la otra se ubicará un observador que anotará los eventos contextuales que considere significativos a lo largo de la entrevista. En la parte frontal del espacio se colocarán un investigador que manejará la videocámara, (que podrá desplazarse a lo largo del espacio), y un investigador encargado de resumir el contenido de las participaciones y anotarlas en hojas de rota folio (se utilizará una hoja para cada pregunta del guión).

Con el fin de registrar con claridad la información, en la mayoría de las preguntas cada participante dispuso de un minuto para presentar su respuesta en una grabadora de audio, que se usó a modo de micrófono. No hubo turnos regulares, para asegurar que los participantes se mantengan atentos a las respuestas de sus compañeros.

Para delimitar el campo de las respuestas, cada pregunta se mantuvo proyectada en la pantalla durante toda la ronda de participaciones. Cada pregunta fue acompañada de dos o tres ejes temáticos para auxiliar la exploración de experiencias y la construcción de opiniones.

El desarrollo de las entrevistas grupales se organizó en tres episodios: 40 minutos para el segmento de preguntas de la entrada a la transición; 15 minutos de receso apoyado con un refrigerio; y 40 minutos para el segmento de actividades del foco y el cierre.

Segunda fase: caracterización de las habilidades comunicativas. Una vez obtenida la información de los cuatro instrumentos, se realizaron diversos análisis en función de la línea de investigación del proyecto general. En el caso del presente estudio, se analizaron los registros de audio de las entrevistas individuales, para segmentar muestras del discurso oral de los alumnos y calificarlas de acuerdo con los subniveles de procesamiento cognitivo del modelo de Marzano. Para ello, se realizaron cuatro rondas de escucha de cada grabación, de acuerdo con el siguiente programa:

- La primera ronda permitió ordenar el esquema general del contenido de la entrevista –qué aspectos del guión se abordaron y cuáles no— y establecer el primer catálogo de correspondencia de las muestras de discurso con los seis niveles de procesamiento cognitivo la taxonomía.
- En la segunda ronda de escucha se ubicaron los subniveles de procesamiento cognitivo al que correspondía cada segmento, lo que permitió hacer los ajustes y correcciones necesarios.
- En la tercera ronda se realizó la transcripción de los segmentos seleccionados.
- Para terminar, se realizó una cuarta ronda para la triangulación de los registros, mediante el cotejo y corrección de clasificaciones con otros miembros del equipo de investigación.

Finalmente, a partir de las muestras de discurso calificadas con la taxonomía de Marzano se construyeron secuencias de transformación de los patrones de procesamiento cognitivo por plantel –de 2° a 8° semestre, y se contrastaron los patrones inter planteles de procesamiento cognitivo por semestre.

En cuanto a las entrevistas grupales, se recuperaron fragmentos de video y las producciones escritas de las etapas de transición y foco, para identificar la forma de las prácticas comunicativas que presentaron los alumnos durante la entrevista. Estos registros permitieron caracterizar las diferencias en las prácticas comunicativas de un plantel a otro.

Tercera fase: caracterización de prácticas comunicativas. En esta fase se reconstruyeron los marcos de referencia primarios que dieron cuenta de las prácticas comunicativas de los estudiantes, fuera de las aulas. De manera indirecta, este análisis permitió bosquejar algunos aspectos de la experiencia estudiantil de cada plantel y sus relaciones con el contexto comunitario, de acuerdo con las categorías que se muestran en la tabla 3.4. Con base en los registros de las observaciones de contexto comunitario, se estableció la cantidad y tipo de los lugares y/o establecimientos que hay en la comunidad escolar de cada plantel del CCH. Posteriormente, se valoró si estos establecimientos permitían o no el ejercicio de las habilidades comunicativas de los alumnos, para así conocer los lugares clave en la vida del CCH 'ero. Con el propósito de caracterizar las prácticas comunicativas se hizo uso de las observaciones de contexto escolar, para identificar: los temas, los propósitos comunicativos, y algunas muestras de frases y expresiones orales y escritas hechas por los alumnos.

Tabla 3.4. Categorización de las prácticas comunicativas de los alumnos del CCH.

1) Espacios de reunión: aquellos lugares que frecuentan los alumnos durante su transcurso a la institución y durante su estancia en la misma.				
Contextos	Espacios públicos	Espacios privados	Actuación individual	Actuación colectiva
Comunitario. Aquellos espacios externos del plantel y que son puntos de tránsito o estancia de los estudiantes. Por lo general, son establecimientos instalados por los habitantes de las colonias aledañas para determinados fines.	Lugares fuera de la institución a los que todos tienen acceso.	Lugares fuera de la institución que tienen un acceso restringido.	Lugares fuera de la institución diseñados para que se realicen actos individuales con fines particulares.	Lugares fuera de la institución diseñados para que haya una participación con otros con fines particulares o comunitarios.

2) Prácticas comunicativas: Episodios de acción comunicativa entre un grupo de estudiantes en algún espacio comunitario o escolar.

Temas: El contenido de una conversación –“de qué se habla”– en el que se distinguen temas como fiestas, profesores, clases, tareas, ropa/accesorios/zapatos, música, religión, tecnología, programas de tv, futuro, familia, delincuencia, asuntos internacionales, pareja, política, libros de interés personal, trabajo, escuela, bromas y redes sociales, como un primer acercamiento de escucha, aunque los temas puedan variar.

Propósitos: El objetivo o el “para qué” de un estudiante que participa en una práctica comunicativa, ya sea como una forma de integrarse o integrar a otros; buscar alianzas, amistades, relaciones sentimentales, actividades personales, actividades académicas, económicas o de entretenimiento.

Formas de agrupación: Implica las formas en que se encuentra constituido el grupo de observado, es decir, si es un grupo de varios o se encuentra formado por parejas, etc.

Prácticas de comunicación oral: Expresiones de manera oral por parte de los alumnos que se hagan evidentes dentro del contexto escolar, pero fuera de aulas.

Prácticas de comunicación escrita: Expresiones de manera escrita por parte de los alumnos que se hagan evidentes dentro del contexto escolar.

A fin de reconstruir los marcos de referencia primarios de la experiencia escolar se identificaron los elementos ambientales y los patrones de interacción que configuran los marcos naturales y sociales como se muestra en la tabla 3.5. Por *marcos de referencia naturales* se entendió, no sólo aquellos espacios construidos que constituyen el contexto en el que transitan y conviven los alumnos (dentro y fuera de la escuela), sino aquellos espacios en los que los alumnos atribuyen y construyen significados –lugares psicológicos- y que se convierten en referentes compartidos de la experiencia de vida estudiantil. Como se mencionó al inicio de este capítulo, los *marcos de referencia sociales* se entendieron como aquellos sucesos en los que interviene la acción del individuo sobre un marco de referencia natural, guiado por una intención o motivo y que pueden ser actuados de manera individual o en conjunto.

Tabla 3.5. Marcos de referencia primarios: naturales y sociales.

Marcos de referencia primarios		
Naturales	Sociales	No convencionales
<p>Sucesos ajenos a la acción del individuo, de origen en fenómenos naturales y son una referencia compartida por otros individuos.</p>	<p>Sucesos explicados bajo los “haceres guiados” de más de una agencia inteligente, sometidos a criterios de valoración social.</p>	<p>Complejo de lo asombroso: sucesos no atribuidos a fenómenos naturales ni haceres guiados.</p>
		<p>Exhibición de hazañas: realización de actos en condiciones imposibles.</p>
		<p>Fallos: sucesos en los que se rompe con el orden de objeto que queda sujeto a la fuerza de la naturaleza.</p>
		<p>Acontecimientos fortuitos: actos guiados socialmente que quedan bajo los influjos de un marco de referencia natural</p>
		<p>Tensión o bromas: en los que el individuo hace uso de una o varios marcos de referencia para dar una explicación más amplia de un suceso.</p>

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Primera fase: levantamiento de muestras de prácticas comunicativas.

Durante la aplicación de los instrumentos ocurrieron una serie de eventos que forzaron a modificar aspectos del plan inicial. La variación en la cantidad de entrevistas individuales entre alumnos de cada semestre y plantel se debió a que se realizaron en el período final de semestre, lo que implicó una asistencia irregular de los alumnos. Por otro lado, la composición de las entrevistas grupales se vio afectada por la divergencia en la coordinación de las oficinas que servirían de intermediarias para contactar a los alumnos requeridos en cada plantel.

Para la aplicación de las entrevistas grupales, se enviaron las especificaciones de composición de grupos a la Dirección General de CCH y se recibieron las listas de correo de los alumnos seleccionados. Después se realizó una entrevista con el director de cada plantel para presentar el proyecto —previamente acordado con la Dirección General del Colegio—, coordinar los mecanismos de convocatoria y aplicación de las entrevistas y proceder al envío de cartas de invitación personal a la lista de correos correspondiente. Las cartas de invitación informaban el propósito, la hora, el lugar de la entrevista e información de contacto con los investigadores. Esta acción, fue respaldada por los Coordinadores de Asuntos Estudiantiles de cada plantel, con el apoyo de diferentes áreas operativas, como la de psicopedagogía.

Debido a los problemas en la coordinación en los planteles Naucalpan y Azcapotzalco, los grupos para las entrevistas grupales no fueron completados, por lo que los investigadores se vieron en la necesidad de acercarse aleatoriamente a los estudiantes para invitarlos a participar, procurando que estos cumplieran con los requisitos y sobre todo, que cursaran el semestre que se buscaba en cada grupo. En algunos casos, debido a la asistencia irregular de los alumnos por el período final de semestre, se tuvieron que integrar grupos mixtos con alumnos de los tres semestres. En la tabla 4.1 se muestra la composición final de los grupos

de entrevista y en la tabla 4.2 se resume la cantidad de instrumentos aplicados y la información que se obtuvo en cada plantel.

Tabla 4.1. Integración de los grupos focales.

Entrevistas grupales			
Plantel	Semestre		
	2°	4°	6°
Azcapotzalco	10	14	12
Naucalpan *	7	7	7
Oriente	9	0	10
Vallejo	8	10	9

*En el Plantel Naucalpan se integraron grupos mixtos

Tabla 4.2. Cantidad y tipo de registros obtenidos por cada plantel de CCH.

Plantel	Reportes de observación		Entrevistas individuales				Entrevistas grupales		
	Comunitaria	Escolar	2°	4°	6°	8°	Audio	Video	PD*
Azcapotzalco	6	4	5	4	3	2	4	3	24
Naucalpan	6	4	3	4	5	3	5	3	24
Oriente	6	2	0	1	5	0	3	3	16
Vallejo	7	3	0	1	5	2	3	3	24

*Producciones directas de los alumnos

Segunda fase: caracterización de las habilidades comunicativas. Una vez obtenidas las muestras de discurso de las entrevistas individuales y grupales, se procedió a segmentarlas y calificarlas con base en el modelo de niveles cognitivos de Marzano. Elaborando una tabla con las definiciones operativas de los subniveles de desarrollo cognitivo, para discriminar y calificar los fragmentos de texto que correspondan a cada caso.

Las muestras de discurso obtenidas de las entrevistas individuales y grupales se calificaron y analizaron por separado (excepto en las distribuciones y las

incidencias totales de niveles cognitivos inter plantel, y en la relación entre planteles). Ya que son dos formatos de entrevista distintos, por una parte las entrevistas individuales implican un proceso comunicativo que se lleva a cabo uno a uno bajo condiciones de conversación natural, mientras que las entrevistas grupales son un proceso comunicativo grupal que da pie al diálogo, la discusión y contrastación entre los participantes.

La calificación de entrevistas se realizó bajo dos rubros; por un lado se utilizó el programa Atlas.ti para facilitar la segmentación del discurso oral en citas y la asignación de códigos para calificar el nivel y el subnivel cognitivo al que corresponden se llevo a cabo bajo el análisis de discurso. Esta técnica permitió profundizar en el contenido de las muestras discursivas, en tanto evidencias de procesos de comunicación entre individuos, en los que contextualizan y atribuyen significados a sus acciones, lo que ayuda en la comprensión de la construcción de las realidades sociales (Holstein y Gubrium, 2013). La figura 4.1 ejemplifica la codificación de citas de una entrevista focal.

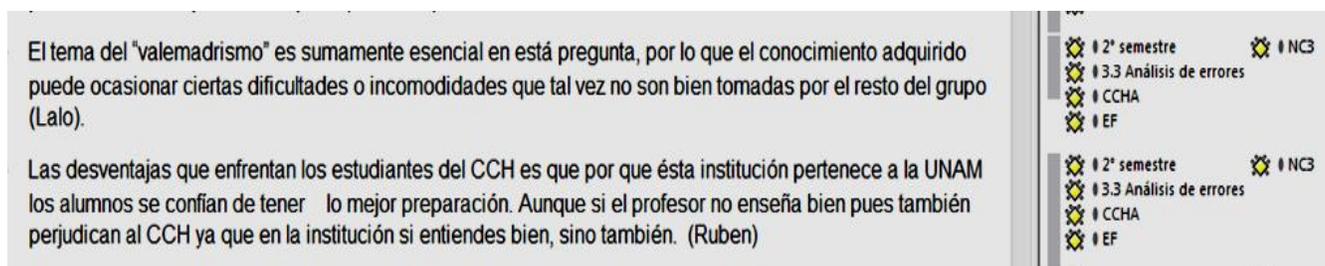


Figura 4.1. Ejemplo de la codificación de muestras de discurso oral.

Para contrastar los patrones de transformación de las habilidades comunicativas inter plantel y entre planteles, se analizaron los segmentos de discurso de acuerdo con la siguiente estructura y, posteriormente, se elaboraron tablas y gráficas que facilitaron la distinción de niveles cognitivos en los usos de las habilidades comunicativas. La cuantificación de las cualidades cognitivas de los segmentos discursivos permitió visualizar los patrones de transformación de las enunciaciones de los alumnos a través de la trayectoria académica del CCH.

De esta forma, el estudio articula aspectos cualitativos y cuantitativos del habla en los planteles, sin perder el sentido del análisis del discurso; ya que al fragmentarlo y cuantificarlo, se toma en cuenta el contenido de cada construcción oral para orientar la calificación de las prácticas comunicativas hacia determinados niveles de desarrollo cognitivo. Por esta razón, el análisis del discurso cobra importancia en el diseño del estudio como una técnica que brinda la oportunidad de hacer hablar a una institución por medio de las experiencias de los individuos que la conforman.

- *Incidencia*: ocurrencia de al menos una cita en un subnivel de desarrollo cognitivo, por semestre.
- *Frecuencia*: cantidad de citas de un subnivel en un semestre.
- *Concentración*: subniveles donde se ubica el 80% de las citas por semestre.
- *Patrones de desempeño*: distribución de la frecuencia de citas en el continuo de subniveles de desarrollo cognitivo, por semestre.

A partir de este esquema, a continuación se presentan los resultados obtenidos en los cuatro planteles. Cabe destacar que en el cálculo de incidencias y patrones de desempeño (exceptuando el 8° semestre que no contiene este último formato de entrevistas), se integraron los resultados de las entrevistas individuales y grupales; a diferencia de las estimaciones de frecuencia y concentración, que se desagregaron por plantel.

4.1 Análisis de las habilidades comunicativas en la relación inter planteles

Plantel Azcapotzalco. Con respecto a la incidencia de niveles cognitivos por semestre, la figura 4.2 describe la trayectoria comunicativa de los alumnos en los cuatro semestres. Dado que la figura muestra la incidencia total de los niveles cognitivos por plantel, los resultados incorporan los fragmentos de citas de ambas entrevistas.

Se puede observar que los cuatro semestres se presenta cuando menos una habilidad en casi todos los niveles cognitivos. Estas habilidades se mantienen desde el primero hasta el tercer o cuarto año, debido probablemente a las oportunidades de uso que ofrece la dinámica durante la trayectoria del alumno. De segundo a sexto semestre, se distingue la incidencia regular de los subniveles 3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos; 4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento; y el 5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones.

Si se toma en cuenta un período de rezago de al menos un año en la institución, se aprecia que perseveran en los fragmentos de discurso habilidades en los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; 3.3 Analizar errores en la presentación y uso del conocimiento; 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; 5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo; y 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento. Estas incidencias permiten pensar que desde el ingreso hasta los últimos años del bachillerato, aumenta la gama de habilidades comunicativas sostenidas en las respuestas de los alumnos del plantel Azcapotzalco.

También se pueden apreciar ausencias de los subniveles 3.2 Clasificar la información en aspectos supraordenados y subordinados y 4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis, por ser habilidades que,

probablemente, no tienen espacios para desarrollarse dentro de la acción comunicativa de los alumnos.

Hay otras habilidades que presentan un antecedente al ingreso y reaparecen de manera discontinua en semestres posteriores, como las del subnivel 1.2 *Ejecutar acciones desconociendo sus causas*; el 2.1 *Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales*; el 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*; el 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*; y el 6.4 *Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*.

Se observa la emergencia aislada y tardía de algunas habilidades en los subniveles 2.2 *Clasificación en categorías agrupando conceptos*; 4.4 *Conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*; y 3.4 *Generalización de conocimientos en situaciones similares*. Ambos grupos de habilidades aparecen de manera única y sin continuidad y, por lo tanto, no se pueden atribuir a la dinámica comunicativa de la escuela, sino que posiblemente son resultado de la acción propia del alumno o la influencia de una materia específica.

Por otro lado, destacan un par de habilidades que se suman a las de ingreso y que se desarrollan de manera continua en los semestres subsecuentes. A partir del segundo año, los alumnos desarrollan habilidades en los subniveles 5.1 *Especificación de metas sucesivas para un logro*; y 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*, las cuales enriquecen las habilidades iniciales y que pueden ser el resultado de la multiplicidad de tareas comunicativas que realizan en el primer año.

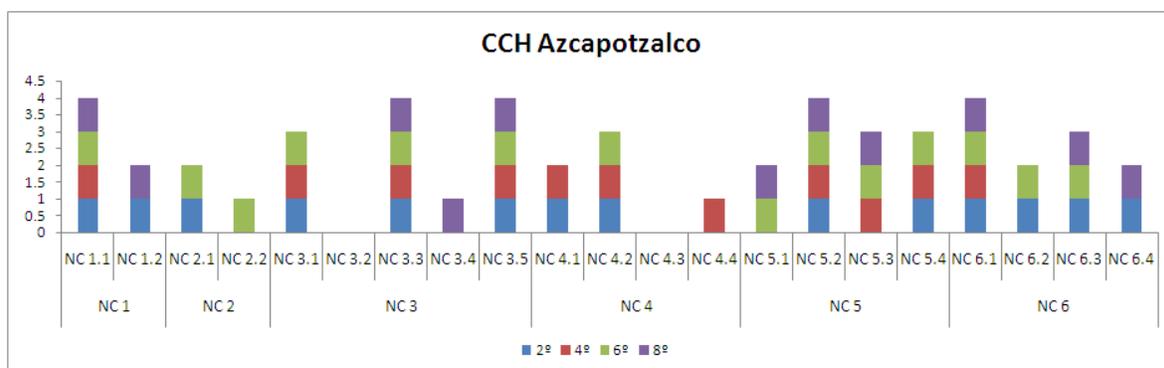


Figura 4.2. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en las entrevistas individuales y grupales del plantel Azcapotzalco.

Respecto a la frecuencia y concentración de los niveles cognitivos en situaciones de entrevista individual, se presentó un caso en el que otro alumno “apoyaba” las respuesta del entrevistado, sin dialogar, por lo que se separaron las conversaciones en el proceso de calificación, registrando sólo al alumno entrevistado, para no afectar la cantidad de segmentos de discurso, en comparación con los demás planteles.

La tabla 4.3 describe la distribución de segmentos de discurso⁸ por semestre y distingue los subniveles que concentran el 80% de las citas en ambos momentos de entrevista. Iniciando con las entrevistas individuales, en los tres primeros años hay un predominio del subnivel cognitivo *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, con un descenso progresivo; más el incremento en frecuencias y porcentajes a otros subniveles de mayor nivel cognitivo. A tal grado que los alumnos con uno o más años de rezago (semestre 8) presentan frecuencias mayores en los subniveles *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*.

— ¿Aquí aumentaste tu nivel de lectura?

—Aquí le agarre amor a la lectura, antes no....antes leía un libro cada 3 o 4 meses, si tenía suerte. (3.5)

⁸ Los segmentos de discurso se registran como ‘citas’ en el software de análisis cualitativo Atlas.Ti, en lo sucesivo se utilizarán indistintamente ambas expresiones.

A primera vista, se puede apreciar que las habilidades comunicativas de los alumnos, presentan algunas transformaciones interesantes. Al ingresar al bachillerato, las respuestas de los alumnos se caracterizan por palabras o frases cortas, ideas inconclusas o descripciones generales de situaciones. A partir del 4° semestre, hay un predominio de los subniveles *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos*; el *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, ya que las frecuencias y los porcentajes de concentración encuentran un desplazamiento significativo hacia habilidades del *nivel 3 de análisis*, que se mantienen en los siguientes semestres. Además se aprecia que en 2°, 6° y 8° semestre, hay otro patrón significativo de la concentración se dirige hacia el nivel de conciencia del ser en los subniveles *6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento*; *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*; y el *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*; y *6.4 Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos* siendo estos semestres en los que las concentraciones se despliegan en más de un nivel cognitivo.

— ¿Qué sabías del CCH antes de entrar?
—Que era un gran instituto, muy bueno ¿no? (1.1)

Las transformaciones en los patrones de incidencia y concentración de los segmentos de discurso pueden expresar indicios de la dinámica comunicativa del plantel, en la que se mantienen y desarrollan habilidades correspondientes al tercer nivel cognitivo a lo largo del bachillerato.

De manera paralela, la tabla muestra las frecuencias de las citas y el 80% de las concentraciones en los niveles cognitivos en las

— ¿Qué debe tener un súper CCH'ero?
—Debería pensar, pensar y pensar. (1.1)

entrevistas grupales del mismo plantel. Cabe recordar que las entrevistas grupales no se conformaron con alumnos de 8° semestre, por lo que no se incluyen en la comparación. En concordancia con los patrones observados en las entrevistas individuales, en la trayectoria de los alumnos entrevistados de manera grupal, predominan los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en*

la memoria; y 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*. Un aspecto importante es que el subnivel 1.1 presenta un ascenso progresivo de frecuencia y concentración, acompañado de un descenso en el subnivel 3.5.

A pesar, de que estos subniveles contienen cifras significativas, también hay otros que se presentan en menor porcentaje. El primer año presenta el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*; mientras que el tercer año resalta el desarrollo de las habilidades contenidas en el *nivel 3 de análisis* sumando el subnivel 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*, a las habilidades antes mencionadas. A partir del primer año, las respuestas de los alumnos describen una tendencia hacia algunas habilidades de los niveles 1 de conocimiento y recuerdo, y el nivel 3 *Análisis del conocimiento*.

Una comparación entre ambos momentos de entrevista, reitera aquellos subniveles que se presentan y mantienen, confirmando que las respuestas de los alumnos conservan el rasgo de palabras cortas o ideas inconclusas, además de presentar habilidades para especificar sus respuestas acompañándolas de ejemplos y precisiones de relaciones lógicas.

Un rasgo de incidencia importante de las habilidades comunicativas de complejidad cognitiva, se encuentra principalmente durante las entrevistas de forma individual con el nivel 6. Por último, en ambos formatos de entrevista se puede apreciar que hay un descenso en la productividad general de las habilidades comunicativas, principalmente entre el segundo y tercer año.

— ¿Qué debe tener un súper CCH'ero?

—Debería de tener habilidades deportivas como el fútbol, porque no todo está en el conocimiento sino tiene que tener una buena salud. (6.2)

— ¿Qué desventajas enfrentan los CCHeros en comparación con los estudiantes de otros sistemas de bachillerato?

—El tema del “valemadrismo” es sumamente esencial en esta pregunta, por lo que el conocimiento adquirido puede ocasionar ciertas dificultades o incomodidades que tal vez no son bien tomadas por el resto del grupo. (3.3)

Tabla 4.3. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo y semestre en el plantel Azcapotzalco: entrevista individual y grupal.

Plantel Azcapotzalco																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	2º semestre				4º semestre				6º semestre				8º semestre			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1	25	51.02	35	30.17	15	38.46	94	69.63	13	31.71	54	48.21	5	16.13		
	1.2	1	2.04	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	6.45		
2	2.1	2	4.08	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	2.44	0	0.00	0	0.00		
	2.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	2.44	0	0.00	0	0.00		
3	3.1	0	0.00	2	1.72	2	5.13	5	3.70	3	7.32	2	1.79	0	0.00		
	3.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
	3.3	0	0.00	12	10.34	0	0.00	11	8.15	3	7.32	19	16.96	5	16.13		
	3.4	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	3.23		
	3.5	9	18.37	40	34.48	11	28.21	25	18.52	6	14.63	26	23.21	10	32.26		
4	4.1	1	2.04	0	0.00	4	10.26	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
	4.2	0	0.00	3	2.59	1	2.56	0	0.00	1	2.44	5	4.46	0	0.00		
	4.3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
	4.4	0	0.00	0	0.00	2	5.13	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
5	5.1	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	2.44	0	0.00	1	3.23		
	5.2	1	2.04	0	0.00	1	2.56	0	0.00	1	2.44	0	0.00	1	3.23		
	5.3	0	0.00	0	0.00	1	2.56	0	0.00	1	2.44	0	0.00	1	3.23		
	5.4	1	2.04	2	1.72	1	2.56	0	0.00	1	2.44	0	0.00	0	0.00		
6	6.1	1	2.04	1	0.86	1	2.56	0	0.00	2	4.88	0	0.00	1	3.23		
	6.2	2	4.08	21	18.10	0	0.00	0	0.00	2	4.88	6	5.36	0	0.00		
	6.3	3	6.12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5	12.20	0	0.00	3	9.68		
	6.4	3	6.12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	3.23		
Total		49	100.00	116	100.00	39	100.00	135	100.00	41	100.00	112	100.00	31	100.00		

Por último, los patrones de desempeño se ven ejemplificados en la figura 4.3 donde se representan las frecuencias totales de ambas entrevistas, por semestre (no incluye 8° semestre debido a que no está presente en las entrevistas grupales). Además, permite apreciar la distribución de otros subniveles que desarrollan en frecuencias más bajas y la productividad durante la trayectoria.

Durante el primer año de bachillerato, se distingue una tendencia en la distribución de las habilidades comunicativas que se dirige hacia los *niveles 5 de metacognición y 6 de sistema de conciencia del ser*, donde resalta el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*.

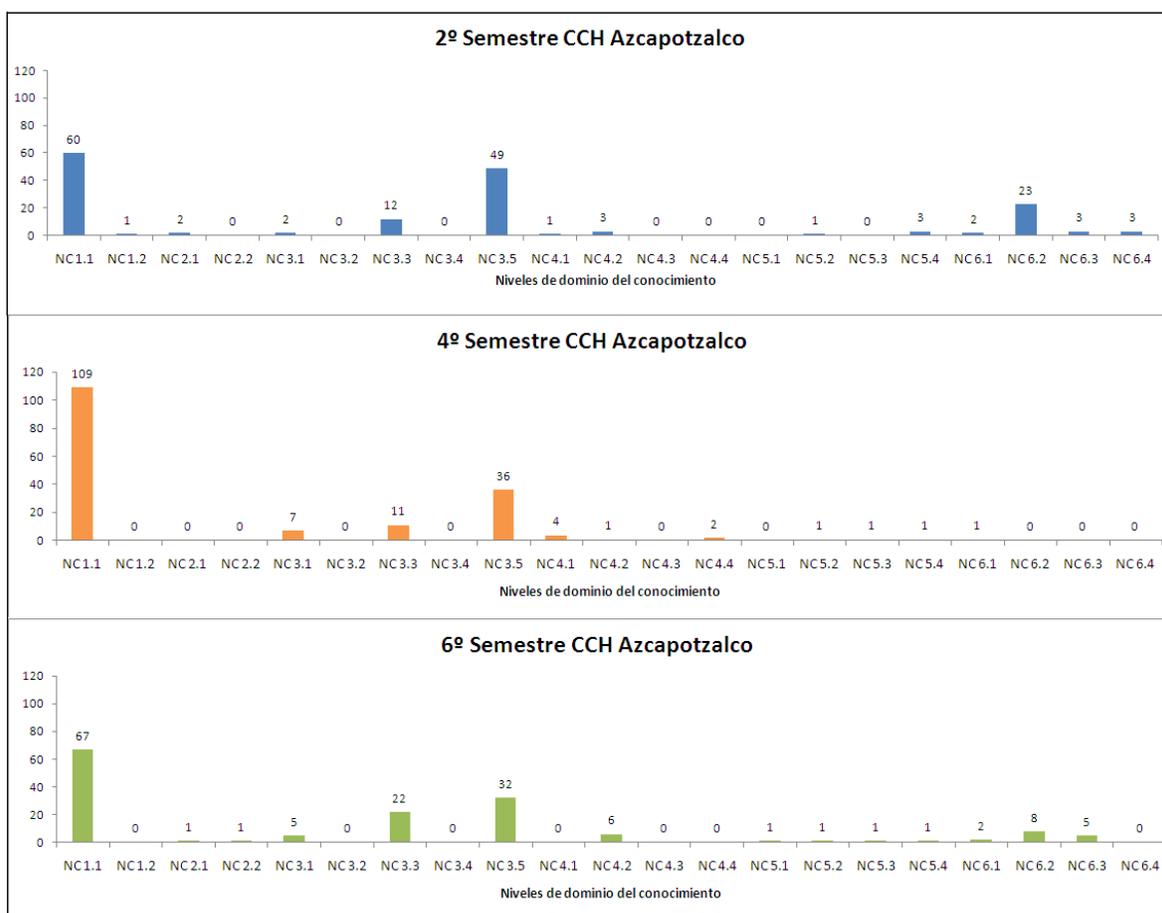


Figura 4.3. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognocitivos en los semestres 2º, 4º y 6º del plantel Azcapotzalco.

Hacia el segundo año, el aumento del subnivel *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, está acompañado del descenso de las frecuencias en habilidades de otros niveles, incluyendo a los niveles cognitivos superiores. Aspecto que cambia en el tercer año, donde el subnivel 1.1 desciende mientras incrementan las frecuencias de los otros subniveles, incluyendo los niveles cognitivos superiores; entre los cuales vuelve a destacar el subnivel *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*. Durante este periodo hay un descenso de la productividad general de las habilidades comunicativas.

Sumado a esto la figura 4.4, presenta las frecuencias totales de ambas situaciones de entrevista (si incluye el 8° semestre), resaltando la concentración de frecuencias altas entre los subniveles 1.1, de nombrar información; 3.5 de especificaciones; y el 6.2 de autoevaluación de la eficacia; mientras que las habilidades que se encuentran entre estas, tienen valores de frecuencia a la baja. Indicando que la dinámica comunicativa del plantel, se concentran en las habilidades con una mayor frecuencia -principalmente en las algunas habilidades del nivel 1 de conocimiento y recuerdo, y el nivel 3 de análisis, en comparación con los demás niveles en los que se incluye los de mayor valor cognitivo, que no encuentran oportunidades de desarrollarse.

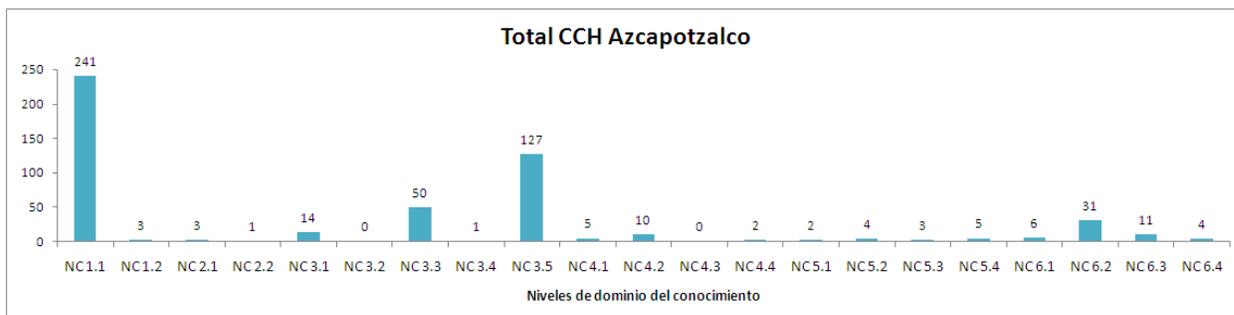


Figura 4.4. Gráfica de frecuencias totales de los niveles cognitivos en el plantel Azcapotzalco.

Con lo anterior se puede especificar los patrones de comunicación característicos de la comunidad escolar del plantel Azcapotzalco:

- De la figura 4.2 se tiene la continuidad entre semestres de los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento; 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; 5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo; y 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento.
- Discontinuidad en la incidencia de nuevas habilidades, que se desarrollan sin los subniveles 3.2 Clasificar la información en aspectos supraordenados y subordinados; y el 4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis, indicando un aparente desarrollo y aprendizaje de los otros subniveles.
- De la tabla 4.3, la concentración de frecuencias significativas en los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; y el 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información.
- De la figura 4.3 respecto de las tendencias en la frecuencia, se observa un patrón descendente en el subnivel 1.1 y ascendente en los subniveles 3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos; 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento; y el 6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo. Esto significa que la dinámica comunicativa del plantel ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas de mayor nivel cognitivo.
- Aún cuando las habilidades comunicativas en los subniveles 3.1 Comparación de las características entre conocimientos; y el 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento, se forman en la educación secundaria; encuentran múltiples oportunidades de uso en todos los semestres, y caracterizan el estilo predominante de los esfuerzos educativos y de las prácticas comunicativas cotidianas del plantel Azcapotzalco.

- Una comparación entre ambas situaciones de entrevista, resalta la multiplicidad de habilidades comunicativas de una mayor complejidad cognitiva en las situaciones de entrevista individual. Indicando que estas habilidades tienen incidencia en situaciones dirigidas, ausentándose dentro en una dinámica de comunicación libre.

Plantel Naucalpan. Las incidencias de citas por niveles cognitivos de las entrevistas individuales en el plantel Naucalpan se muestran en la figura 4.5. Debido a que los grupos conformados durante las entrevistas grupales son mixtos, no se puede sumar las enunciaciones a las entrevistas individuales, por lo que las incidencias y los patrones de desempeño sólo presentan los datos correspondientes a las entrevistas individuales.

En primer lugar, sobresale la continuidad durante tres años de los subniveles *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos;* y *4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento.* Mientras que los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria;* el *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento;* y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información,* se manifiestan hasta el cuarto año de rezago; todos ellos presentan un valor cognitivo bajo y ocupan un lugar primordial dentro de la comunicación del alumno.

Durante la trayectoria escolar, los alumnos no presentan incidencias en habilidades de los subniveles *2.1 Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales;* *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados;* *4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis;* *4.4 Conducción de investigaciones para comprender un conocimiento;* y *5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras,* probablemente a causa de la falta de oportunidades en el desarrollo de la dinámica comunicativa del plantel.

Hay subniveles que presentan antecedentes al ingreso del bachillerato y reincidencias en semestres posteriores, destacando un repunte del aprendizaje de

ciertas habilidades, como el subnivel *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo* y el *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*.

Entre las incidencias, hay habilidades que emergen de manera particular y discontinua. Algunas de ellas se presentan al ingresar al bachillerato y corresponden a los subniveles *2.2 Clasificación en categorías agrupando conceptos*; el *4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento*; y *5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*. Otras emergen de manera tardía en el segundo año, y son las que corresponden a los subniveles *3.4 Generalización de conocimientos en situaciones similares*; y *6.4 Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*; lo que permite pensar que son rasgos particulares del alumno o producidos por una materia específica, y no se pueden atribuir a la dinámica comunicativa del plantel.

Como parte de las habilidades emergentes, están aquellas que se suman a las habilidades del primer año como resultado de la labor educativa de la escuela. El subnivel *5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones* es una habilidad que emerge en segundo año y mantiene continuidad hasta el término del período observado, a diferencia de los subniveles *1.2 Ejecutar acciones desconociendo sus causas*; y el *6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento* que presentan incidencias discontinuas y reaparecen en los casos de alumnos con un año o más de rezago. Cabe destacar que a lo largo de trayectoria escolar, la imagen global de incidencias hace pensar que la dinámica comunicativa del plantel Naucalpan tiende a reducir las oportunidades de uso de diversas habilidades, en lugar de diversificarlas y fortalecerlas.

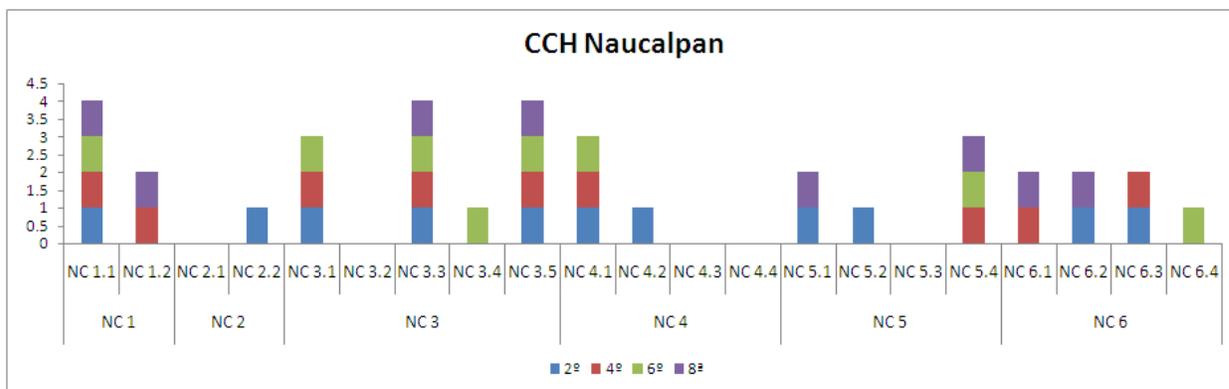


Figura 4.5 Gráfica de Incidencias de los niveles cognitivos en las entrevistas individuales del plantel Naucalpan.

Las tablas 4.4 y 4.5 presentan las frecuencias y concentraciones del 80% de citas en los niveles cognitivos de las entrevistas individuales y grupales, a causa de la diferencia de grupos mixtos en las entrevistas de formato grupal.

A primera vista, la tabla 4.4 de entrevistas individuales, destaca la predominio del subnivel 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, aún cuando los valores por semestre fluctúan. Estas variaciones están acompañadas de cambios en la distribución de las habilidades comunicativas en distintos niveles. Tanto al ingresar al bachillerato como en 6° semestre, las respuestas del alumno muestran una distribución importante de porcentajes hacia el nivel 3 *Análisis*, en habilidades de los subniveles 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; así como en el 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*. Las concentraciones de estos niveles se reflejan en 8° semestre, en los subniveles 3.3 y 3.5. Un contraste interesante se presenta en el 4° semestre, donde la

— ¿Cómo decidiste entrar al CCH?

—Pues yo entre aquí por la decisión de que.... tenía el pase directo y... que entonces me podía ir a CU. Saque el mínimo de aciertos, o sea serían setenta y cuatro y saque los exactos para entrar aquí, pero...pues.... básicamente entre aquí por lo del pase directo a la UNAM, para tener...para no hacer examen a la facultad. (4.1)

concentración de incidencias en las dos variantes del nivel 1 *Conocimiento y recuerdo* dominan la dinámica comunicativa de los estudiantes; además de un cambio en la productividad general de enunciaciones. La única distribución de un nivel cognitivo superior se encuentra en el primer año con el subnivel 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento*.

Considerando el predominio del subnivel 1.1 en el plantel Naucalpan, es posible pensar que las oportunidades de desarrollo de otras habilidades comunicativas se limitan a las exigencias de determinadas asignaturas que, no obstante, no logran impactar el sentido de la dinámica comunicativa global del plantel. Sin embargo, la concentración de incidencias del nivel 3 *Análisis* en los semestres 2º y 6º, con 45% y 54% respectivamente, apunta hacia la conservación de habilidades procedentes de la formación básica que si bien no encuentran oportunidades de uso en el cuarto semestre, emergen en las prácticas asociadas a la dinámica comunicativa de las asignaturas vinculadas al proceso de elección de carrera.

—¿Qué conocimientos y habilidades le dan ventaja a los CCHeros, sobre los alumnos de otros sistemas de bachillerato?

—somos analíticos...
sabemos estudiar...
aprender a aprender (1.1)

En cuanto a las entrevistas grupales, la tabla 4.5 reitera el predominio en los porcentajes de los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria* y 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información* en los tres grupos; seguidos de los subniveles 3.3 y el 6.2. Al comparar ambos formatos de entrevista se puede observar que estos subniveles persisten en las construcciones verbales de los alumnos, aunque en este plantel se presenta una incidencia de subniveles superiores en ambos formatos de entrevista.

—¿Qué está pasando con el uso de la violencia verbal y física en las formas de interacción, entre los miembros de la comunidad CCHera?

—Esto sucede bajo el tema de la privatización de la escuela, ya que se cree que así están reprimiendo las ideas y pensamientos, es por eso, y ya que todos tenemos ideas diferentes no nos podemos poner de acuerdo. (3.5)

Tabla 4.4. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo y semestre en el plantel Naucalpan: entrevistas individuales.

Plantel Naucalpan																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	2º semestre				4º semestre				6º semestre				8º semestre			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1	4	15.4			45	72.58			10	32.26			23	65.71		
	1.2	0	0.0			6	9.68			0	0.00			1	2.86		
2	2.1	0	0.0			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
	2.2	1	3.8			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
3	3.1	2	7.7			2	3.23			5	16.13			0	0.00		
	3.2	0	0.0			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
	3.3	3	11.5			1	1.61			2	6.45			3	8.57		
	3.4	0	0.0			0	0.00			1	3.23			0	0.00		
	3.5	7	26.9			3	4.84			9	29.03			3	8.57		
4	4.1	2	7.7			2	3.23			2	6.45			0	0.00		
	4.2	1	3.8			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
	4.3	0	0.0			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
	4.4	0	0.0			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
5	5.1	1	3.8			0	0.00			0	0.00			1	2.86		
	5.2	1	3.8			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
	5.3	0	0.0			0	0.00			0	0.00			0	0.00		
	5.4	0	0.0			1	1.61			1	3.23			2	5.71		
6	6.1	0	0.0			1	1.61			0	0.00			1	2.86		
	6.2	1	3.8			0	0.00			0	0.00			1	2.86		
	6.3	3	11.5			1	1.61			0	0.00			0	0.00		
	6.4	0	0.0			0	0.00			1	3.23			0	0.00		
Total		26	100.00			62	100.00			31	100.00			35	100.00		

Tabla 4.5. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo en el plantel Naucalpan: entrevistas grupales.

Plantel Naucalpan													
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	Mixto				Mixto				Mixto			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	1.1			51	73.91			40	65.57			38	50.67
	1.2			0	0.00			0	0.00			0	0.00
2	2.1			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	2.2			1	1.45			0	0.00			0	0.00
3	3.1			0	0.00			1	1.64			5	6.67
	3.2			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	3.3			6	8.70			5	8.20			3	4.00
	3.4			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	3.5			6	8.70			13	21.31			10	13.33
4	4.1			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	4.2			5	7.25			2	3.28			4	5.33
	4.3			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	4.4			0	0.00			0	0.00			0	0.00
5	5.1			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	5.2			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	5.3			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	5.4			0	0.00			0	0.00			0	0.00
6	6.1			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	6.2			0	0.00			0	0.00			15	20.00
	6.3			0	0.00			0	0.00			0	0.00
	6.4			0	0.00			0	0.00			0	0.00
Total			69	100.00			61	100.00			75	100.00	

La figura 4.6 muestra la concentración de incidencias en algunas habilidades del *nivel 3 Análisis* durante los tres años. En el segundo, la distribución de frecuencias se desplaza hacia el subnivel *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, produciendo un efecto aparente, no causal, de descenso en la productividad y las frecuencias de los demás niveles, principalmente en el nivel 5 *Metacognición* y el 6 *Sistema de conciencia del ser*. En el tercer año se observa un descenso significativo de la productividad general, al 50% de las enunciaciones, donde la disminución en el subnivel 1.1 y el aumento en algunos aspectos de los niveles 3 y 4, habla de una transformación cualitativa del habla escolar, probablemente asociada a la elección de carrera.

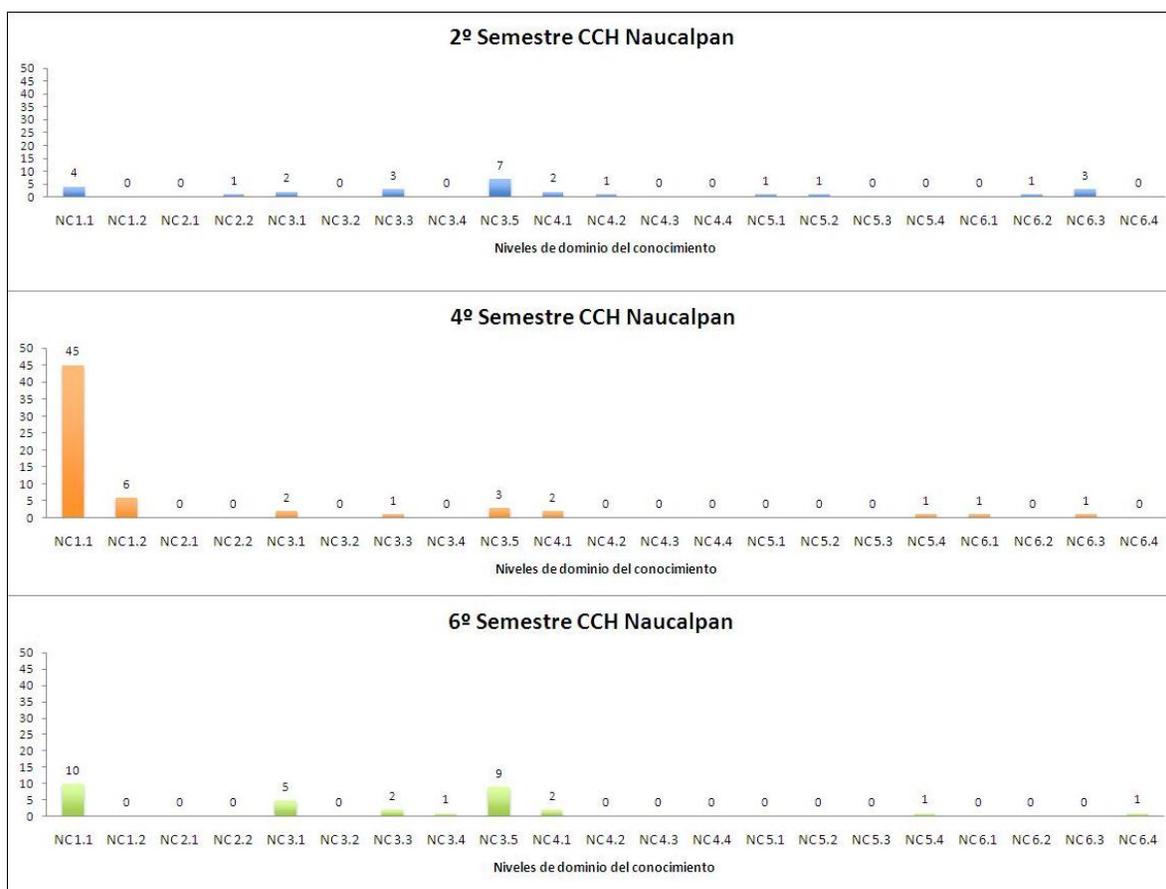


Figura 4.6. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognocitivos en los semestres 2º, 4º y 6º del plantel Naucalpan.

La figura 4.7 resume las frecuencias totales por subnivel en ambos formatos de entrevista. Entre los niveles 1 *Conocimiento y recuerdo* y 3 *Análisis* se presenta la mayor concentración de incidencias; aunque la distribución también apunta a niveles de valor cognitivo superior, estos no presentan una productividad significativa en la trayectoria de los alumnos de bachillerato. Lo que puede indicar que los alumnos practican continuamente habilidades comunicativas de un valor bajo durante su trayectoria escolar –principalmente, enunciar palabras y nombrar ideas incompletas, analizar la información y el conocimiento que poseen—, lo que implica una disminución de oportunidades en el desarrollo de habilidades comunicativas superiores, a causa de la inestabilidad en el mantenimiento y desarrollo de las habilidades en el tránsito de un nivel a otro.

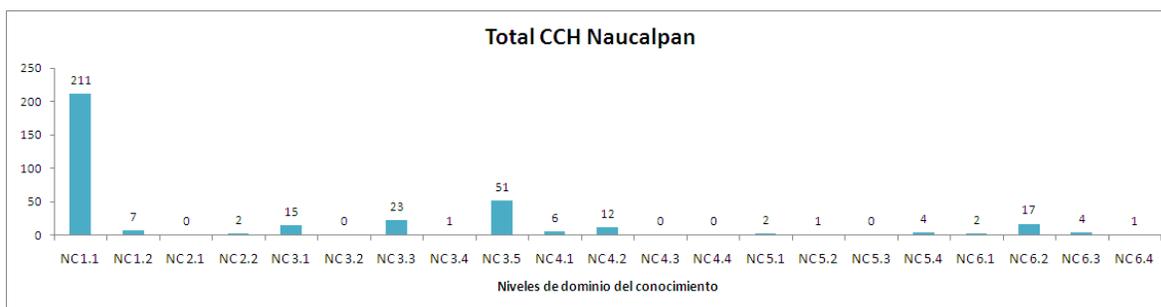


Figura 4.7. Gráfica de frecuencias totales de los niveles cognitivos en el plantel Naucalpan.

Con base en lo anterior, se puede caracterizar el patrón comunicativo de la comunidad estudiantil del plantel Naucalpan, en los siguientes términos:

- Continuidad entre semestres de los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*.

- Discontinuidad en el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas en los subniveles *2.1 Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales*; *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; *4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; *4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*; y el *5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*, que pone en duda el desarrollo eficaz de los otros subniveles.
- Concentración de frecuencias en los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, como se muestra en las tablas 4.6 y 4.7. Estos son los subniveles típicos de las respuestas de los alumnos en este plantel.
- Productividad inestable en los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*. Con tendencia ascendente en el subnivel *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos*; y con tendencia descendente en el subnivel *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*. Estos patrones indican la concentración de la función escolar en el desarrollo de habilidades comunicativas en el análisis de la información.
- La comparación de ambas situaciones de entrevista no sólo presentan incidencias de habilidades con una mayor complejidad cognitiva, en el formato individual, sino también en el grupal.
- Bajas frecuencias e incidencias en los niveles cognitivos superiores, principalmente en tareas cognitivas de los subniveles *5.1 Especificación de metas sucesivas para un logro*; *5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*; *5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones*; y el nivel 6 de *sistema de conciencia del ser*.

Plantel Vallejo. Al analizar la distribución de incidencias de los niveles cognitivos en las citas obtenidas durante las entrevistas grupales e individuales, la figura 4.8 muestra claramente las habilidades que se mantienen en las construcciones verbales de los alumnos durante sus trayectorias, las cuales se ubican en los subniveles 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo* del primer al tercer año de bachillerato; ampliando esta trayectoria a 8° semestre; el 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y 4.2 *Resolver problemas basándose en el conocimiento*, principalmente son subniveles contenidos en su mayoría en el nivel 3 de Análisis.

En otro sentido, durante la trayectoria del bachillerato, el discurso de los alumnos no generó incidencias en los subniveles 3.2 *Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; 4.3 *Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; 4.4 *la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*; 5.1 *Especificación de metas sucesivas para un logro*; 5.2 *Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*; 6.4 *Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*; e incluso el subnivel 2.1 *Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales*, que sólo se presenta durante el primer año. La falta de mantenimiento y continuidad en estos subniveles habla de las limitaciones en las oportunidades de uso en la dinámica comunicativa del plantel.

No obstante, las habilidades comunicativas de los alumnos presentan cambios posteriores al ingreso. En el mismo período de tiempo, hay habilidades que presentan un antecedente y reinciden en semestres posteriores. Es así que el subnivel 3.4 *Generalización de conocimientos en situaciones similares*, se encuentra en 2° y 8° semestre. Mientras que, con un antecedente de incidencia en el segundo año y reaparición para el tercer año se encuentran los subniveles 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*; 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo*

un conocimiento con sus propias palabras; y 6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento. Con incidencia en segundo año y reincidencia en el cuarto año de rezago, se encuentran los subniveles 1.2 Ejecutar acciones desconociendo sus causas; y 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento. Hacia en el tercer año emerge el subnivel 5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones reincidiendo en el año de rezago. Estos subniveles se fortalecen en el desarrollo del discurso de los alumnos y hablan de una diversidad de oportunidades de uso en el transcurso de los semestres.

Dentro de estas discontinuidades, los subniveles 2.1 Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales; y 2.2 Clasificación en categorías agrupando conceptos, emergen en el primer y segundo año respectivamente, como habilidades que no se pueden relacionar con la dinámica comunicativa del plantel o como producto de la labor institucional.

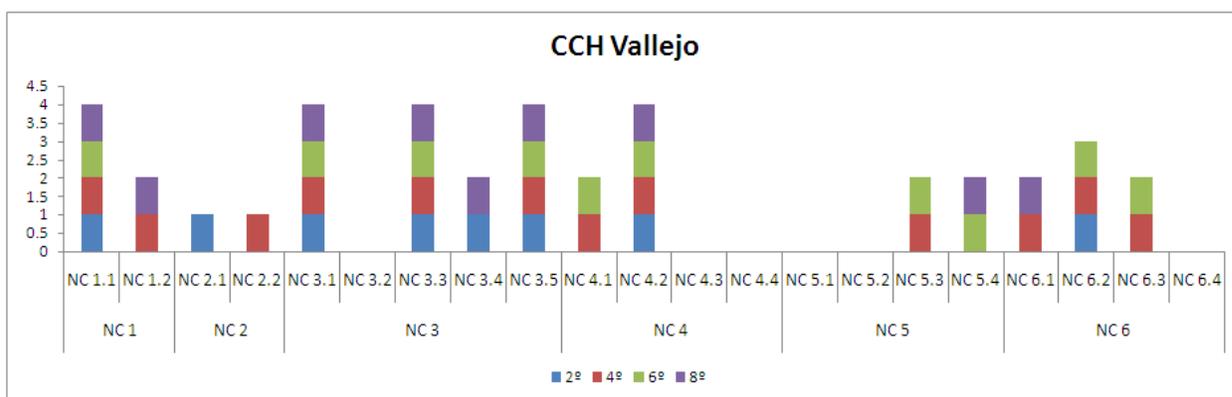


Figura 4.8. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en las entrevistas individuales y grupales del plantel Vallejo.

La tabla 4.6 ordena las frecuencias y ubica la concentración del 80% de las citas en los niveles cognitivos. Aquí se observa un productividad continua con porcentajes considerables del subnivel 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria, que se reducen ligeramente en el segundo y tercer año en aquellos alumnos con rezago, cediendo oportunidades de uso a otras habilidades de niveles cognitivos superiores.

Durante las entrevistas individuales, el discurso de los alumnos se concentra principalmente entre los subniveles 1.1 y 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*. Es interesante observar que a partir del segundo año se amplía la distribución de frecuencias y concentraciones de un extremo a otro entre los niveles cognitivos contenidos en ciertas habilidades.

A pesar de que se despliega una distribución amplia, ocurren transformaciones interesantes entre el segundo y el tercer año de bachillerato; una de ellas es la ausencia de citas en los subniveles 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; y el 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*; mientras se mantiene el subnivel 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento*; esto es una baja en diversificaciones de habilidades donde hay una mayor concentración y en la productividad general de enunciaciones.

— ¿Qué diferencias hay entre una persona como dices tú, que vive su libertad sanamente a los que la llevan como libertinaje?

— Ah... que horror. Yo conozco a chavos que van en 6° y que deben como 15 materias, y es bien feo porque....bueno a mi me daría pena decir voy en sexto y no puedo salir en tres años porque debo materias de primero... (6.3)

En aquellos alumnos con uno o más años de rezago, se distingue una mayor productividad en enunciaciones del nivel 3 *Análisis* aumentando al discurso los subniveles 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; y 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*. Incluso se suma el subnivel 5.4 *Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones*. De igual manera, se registra una mayor incidencia de subniveles cognitivos superiores durante las entrevistas individuales.

— ¿A qué te refieres con que los estudiantes de CCH son más humanos?

— No son tan indiferentes a las situaciones de injusticia por así decirlo, que los de una prepa, eso es lo que yo pienso...(3.1)

Por otro lado, las entrevistas grupales reiteran el mantenimiento de los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información* en el discurso de los alumnos, con un descenso en el segundo año, y a pesar de que en este mismo

año se suma el subnivel 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*, hay una baja en la productividad general de verbalizaciones.

El patrón característico del tercer año es la diversificación de citas en casi todos los subniveles de Análisis y en el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*.

— ¿Qué debe tener un súper CCH'ero?

—Que sepa escuchar y entender a las personas para que junto con su mentalidad sea más rápido para solucionar problemas. (6.2)

Por último, el patrón de desempeño en la trayectoria del plantel Vallejo se muestra en la figura 4.9 Esta gráfica destaca la concentración sostenida de frecuencias en los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y de manera sobresaliente, en el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*.

Estas habilidades de los niveles 1 *Conocimiento y recuerdo* y 3 *Análisis*, acaparan la distribución de enunciaciones durante el primer año, “obstaculizando” el desarrollo de habilidades de otros niveles.

Tabla 4.6. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo y semestre en el plantel Vallejo: entrevista individual y grupal.

Plantel Vallejo																		
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	2º semestre				4º semestre				6º semestre				8º semestre				
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje													
1	1.1			76	67.26	16	41.03	39	56.52	13	44.83	52	42.98	11	20.75			
	1.2			0	0.00	1	2.56	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.89			
2	2.1			2	1.77	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
	2.2			0	0.00	0	0.00	2	2.90	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
3	3.1			8	7.08	3	7.69	4	5.80	0	0.00	5	4.13	6	11.32			
	3.2			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
	3.3			4	3.54	1	2.56	8	11.59	2	6.90	10	8.26	6	11.32			
	3.4			1	0.88	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.89			
	3.5			19	16.81	4	10.26	13	18.84	6	20.69	30	24.79	18	33.96			
4	4.1			0	0.00	2	5.13	0	0.00	1	3.45	0	0.00	0	0.00			
	4.2			1	0.88	0	0.00	3	4.35	0	0.00	4	3.31	1	1.89			
	4.3			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
	4.4			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
5	5.1			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
	5.2			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
	5.3			0	0.00	3	7.69	0	0.00	2	6.90	0	0.00	0	0.00			
	5.4			0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	6.90	0	0.00	6	11.32			
6	6.1			0	0.00	1	2.56	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	5.66			
	6.2			2	1.77	1	2.56	0	0.00	0	0.00	20	16.53	0	0.00			
	6.3			0	0.00	7	17.95	0	0.00	3	10.34	0	0.00	0	0.00			
	6.4			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00			
Total					113	100.00	39	100.00	69	100.00	29	100.00	121	100.00	53	100.00		

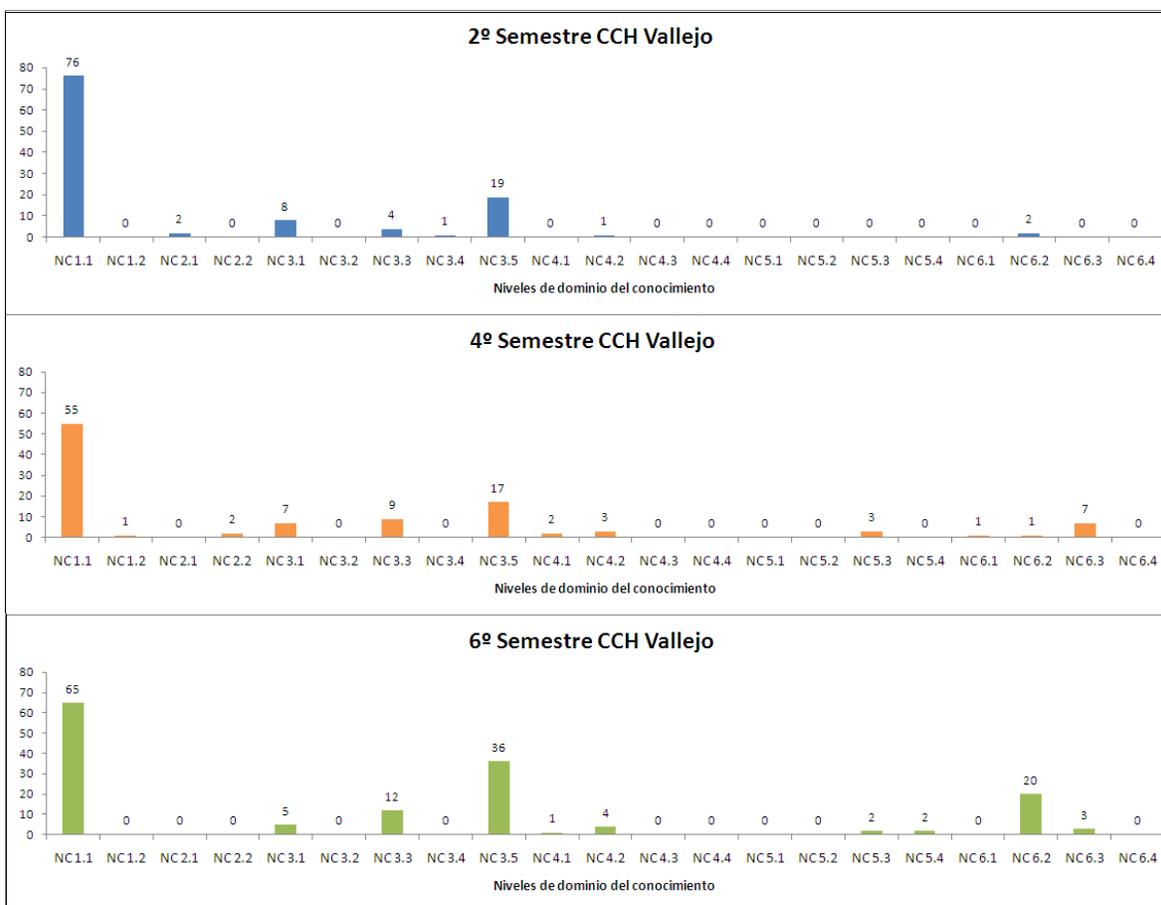


Figura 4.9. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognocitivos en los semestres 2º, 4º y 6º del plantel Vallejo.

Cuando estos subniveles presentan un descenso, éste se acompaña de nuevas incidencias en los subniveles 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabra*; 6.1 *Evaluar la importancia de un conocimiento*; y 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento*. Al mismo tiempo, hay una pérdida progresiva en el nivel 2 *Comprensión* durante la trayectoria escolar, de manera contraria hay una ligera incidencia de nuevos subniveles pertenecientes al nivel 5 *Metacognición* entre el primer y el tercer año. Situando al último año de bachillerato como un período donde asciende la productividad comunicativa, debido probablemente a la elección de carreras.

Con relación al total de frecuencias de las entrevistas individuales y grupales, la figura 4.10 resalta las concentraciones en algunas de las habilidades de los

niveles 1 *Conocimiento y recuerdo* y 3 *Análisis*, y muestra que hay una baja incidencia y frecuencias de los niveles de mayor valor cognitivo, debido a que son habilidades que no tienen oportunidad de desarrollarse de la misma manera.

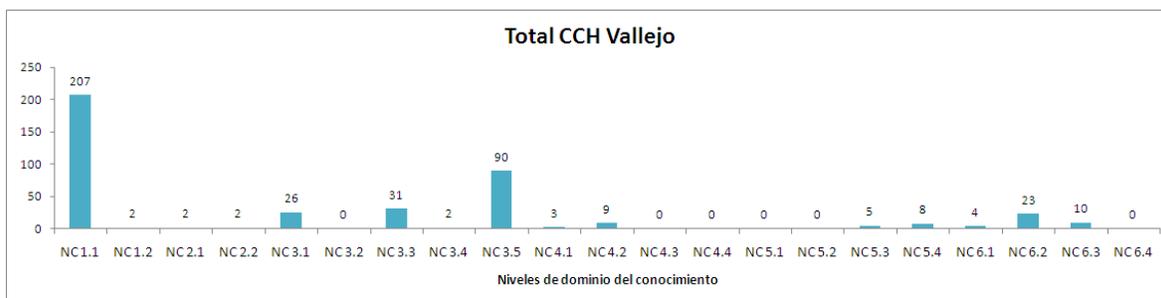


Figura 4.10. Gráfica de frecuencias totales de los niveles cognitivos en el plantel Vallejo.

Resumiendo, el patrón de comunicación que desarrollan los alumnos del plantel Vallejo, se puede describir de la siguiente manera:

- De la figura 4.8, durante la trayectoria escolar los alumnos mantienen los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; 4.2 *Resolver problemas basándose en el conocimiento*; y 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*.
- No se presentan incidencias en los subniveles 3.2 *Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; 4.3 *Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; 4.4 *la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*; 5.1 *Especificación de metas sucesivas para un logro*; 5.2 *Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*; y 6.4 *Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*. La ausencia de estas habilidades puede expresarse en los

errores y deficiencias de construcción de enunciaciones de subniveles cognitivos superiores.

- De la tabla 4.6, las frecuencias significativas de los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, remarcan los rasgos que definen las construcciones verbales de los alumnos, por sus altas probabilidades de práctica.
- De la figura 4.10, destacan los patrones descendentes en los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos*; y *2.1 Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales*. Patrones ascendentes en los subniveles *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*. Estos patrones ubican las posibilidades de desarrollo de habilidades comunicativas con una complejidad cognitiva mayor.
- Al comparar ambas situaciones de entrevista, se observa mayor incidencia de niveles cognitivos superiores durante las entrevistas individuales, como el caso del plantel Azcapotzalco.
- Baja frecuencia e incidencia en los niveles cognitivos superiores, entre el subnivel *5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*; y el subnivel *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*.

Plantel Oriente. Por último, en el análisis intra planteles se encuentra el plantel Oriente, en el que la figura 4.11, presenta las incidencias totales de los niveles cognitivos en las entrevistas individuales y grupales, en la trayectoria de este plantel.

En primera instancia, se observa que los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y *6.1 Evaluar la importancia de un*

conocimiento, se mantienen dentro del discurso de los alumnos a lo largo de los tres años de bachillerato.

Por otra parte, las construcciones verbales de los alumnos no presentan los subniveles *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; *4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; *4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*; y el subnivel *5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*, posiblemente por una falta de uso dentro de la práctica comunicativa cotidiana.

Hay habilidades que tienen un antecedente en el primer año, reincidiendo de manera tardía en años posteriores. De primer a tercer año, se encuentran los subniveles *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos*; *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y *4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento*; esta reincidencia señala un reforzamiento de estas habilidades dentro de la dinámica comunicativa del alumno y con las que saldrá del bachillerato.

Durante el segundo año, se desarrollan habilidades contenidas en el *nivel 2 de Comprensión*, además de los subniveles *5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*; *5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones*; y *6.4 Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*; que emergen de manera particular obedeciendo a algún rasgo del alumno o influencia por parte de una asignatura y las ubica en niveles cognitivos altos. De la misma manera, en el segundo año hay una serie de habilidades que se suman a las de ingreso y que mantienen una continuidad, incrementando en las respuestas de los alumnos los subniveles *1.2 Ejecutar acciones desconociendo sus causas*; *3.4 Generalización de conocimientos en situaciones similares*; *4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento*; *5.1 Especificación de metas sucesivas para un logro*; y el *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*.

Con ello se puede observar que la distribución más amplia de incidencias se encuentra en el segundo año en el que se desarrollan habilidades de niveles cognitivos superiores, mientras que en el ingreso la distribución apunta a niveles cognitivos bajos.

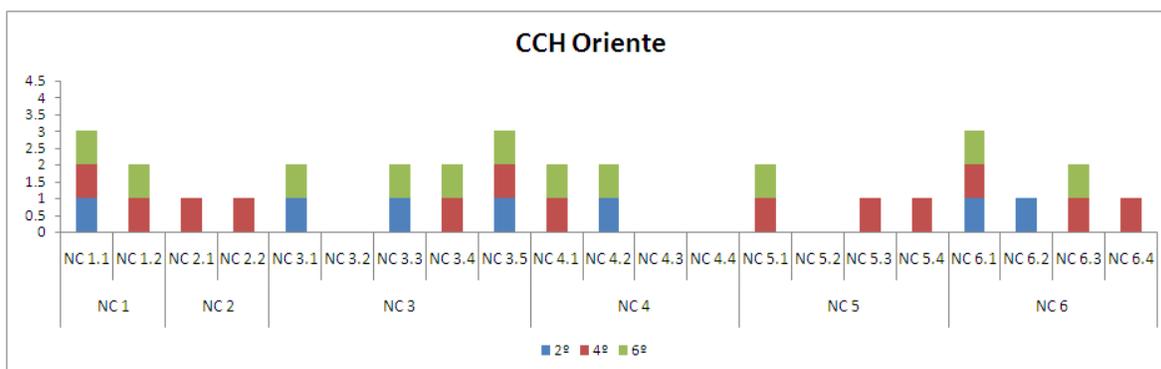


Figura 4.11. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en las entrevistas individuales y grupales del plantel Oriente.

La tabla 4.7 muestra las cifras de frecuencia y concentración de los subniveles cognitivos durante las entrevistas. En cuanto a las entrevistas individuales, el segundo y tercer año muestran porcentajes y frecuencias sobresalientes del subnivel *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria* con un descenso progresivo. Por otro lado, el subnivel *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; se mantiene en esta trayectoria actuando de manera ascendente hacia el tercer año.

En otros aspectos, la tabla también muestra que hay una distribución de subniveles que se desplaza en cada semestre hacia niveles cognitivos superiores, aunque con porcentajes y frecuencias menores. Teniendo que el segundo año presenta otras habilidades como el subnivel

— ¿Cuándo no entras a clases es por iniciativa propia o no?

— Noooo....las mayorías de las veces es....como que un cincuenta y un cincuenta. Porque por ejemplo, a veces si es porque yo no quiero entrar o porque....mi compañero tiene libre alguna clase y pues...me quedo con él o algo así. (3.5)

— ¿Por qué decides no entrar a clases?

— Prefiero apurarme a otras cosas...pues...ah... en algunas materias no necesito tanto...como...apurarme, cuando sé que voy mal y mejor hago lo que...lo que es primero (4.1)

4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*; y el subnivel 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*, que en el tercer año se ausentan. Así mismo, en el último año se desarrolla el *nivel 3 de análisis*, con el subnivel 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*, y con distribuciones que llegan al subnivel 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento*. Es decir, entre estos años hay una ausencia de subniveles, que se cubre con la incidencia de nuevos, pero que no implica un incremento significativo en la productividad general de verbalizaciones entre el segundo y tercer año.

— ¿Por qué decides no entrar a CCH?

— Porque hace a los alumnos más independientes en muchos aspectos...aprendemos a ser más críticos que en otras escuelas. Es como más libertad, no están atrás de ti, ¿no? Entonces, si quieres hacerlo o no, ya es mucha tu responsabilidad (5.3)

En cuanto a las entrevistas grupales, se puntualizan los subniveles que persisten con un alto porcentaje en ascenso, tales como el 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, además de compartir este máximo de porcentajes únicamente con los subniveles 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y el 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*. El mantenimiento de estos subniveles, en los distintos momentos de entrevista resalta estas habilidades como características principales dentro de las construcciones orales de los alumnos y el hecho de las incidencias de niveles cognitivos superiores, únicamente en las entrevistas individuales.

— ¿Qué significa ser CCH'ero?

— Bueno, ahorita que ya llevo tiempo, ser CCH'ero esta....es muy chido, porque...este... no te alimentan, no te enseñan a ser como una maquina, sino te enseñan a pensar y te hacen...te enseñan algo mejor que en lo de tus clases, sino te enseñan a cultivar tu ser para ser mejor persona... (6.3)

Tabla 4.7. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo y semestre en el plantel Oriente: entrevistas individual y grupal.

Plantel Oriente																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	2º semestre				4º semestre				6º semestre				8º semestre			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1			38	50.67	27	62.79			22	45.83	43	55.13				
	1.2			0	0.00	1	2.33			2	4.17	1	1.28				
2	2.1			0	0.00	1	2.33			0	0.00	0	0.00				
	2.2			0	0.00	1	2.33			0	0.00	0	0.00				
3	3.1			2	2.67	0	0.00			5	10.42	0	0.00				
	3.2			0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00				
	3.3			17	22.67	0	0.00			2	4.17	13	16.67				
	3.4			0	0.00	1	2.33			1	2.08	0	0.00				
	3.5			13	17.33	3	6.98			9	18.75	18	23.08				
4	4.1			0	0.00	2	4.65			1	2.08	0	0.00				
	4.2			3	4.00	0	0.00			0	0.00	3	3.85				
	4.3			0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00				
	4.4			0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00				
5	5.1			0	0.00	1	2.33			1	2.08	0	0.00				
	5.2			0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00				
	5.3			0	0.00	2	4.65			0	0.00	0	0.00				
	5.4			0	0.00	1	2.33			0	0.00	0	0.00				
6	6.1			1	1.33	1	2.33			2	4.17	0	0.00				
	6.2			1	1.33	0	0.00			0	0.00	0	0.00				
	6.3			0	0.00	1	2.33			3	6.25	0	0.00				
	6.4			0	0.00	1	2.33			0	0.00	0	0.00				
Total				75	100.00	43	100.00			48	100.00	78	100.00				

En cuanto a los patrones de desempeño del plantel Oriente, la figura 4.12 muestra transformaciones interesantes en las habilidades comunicativas de los alumnos en su trayectoria. Comenzando en su ingreso, en el que ya se tiene claro la presencia constante del subnivel 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, pero también resalta el nivel 3 de Análisis del conocimiento con los subniveles 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, que presentan máximos en las frecuencias, de tal manera que la concentración se detiene entre estos niveles, mismos niveles que se pueden observar en la figura 4.13 de las frecuencias totales.

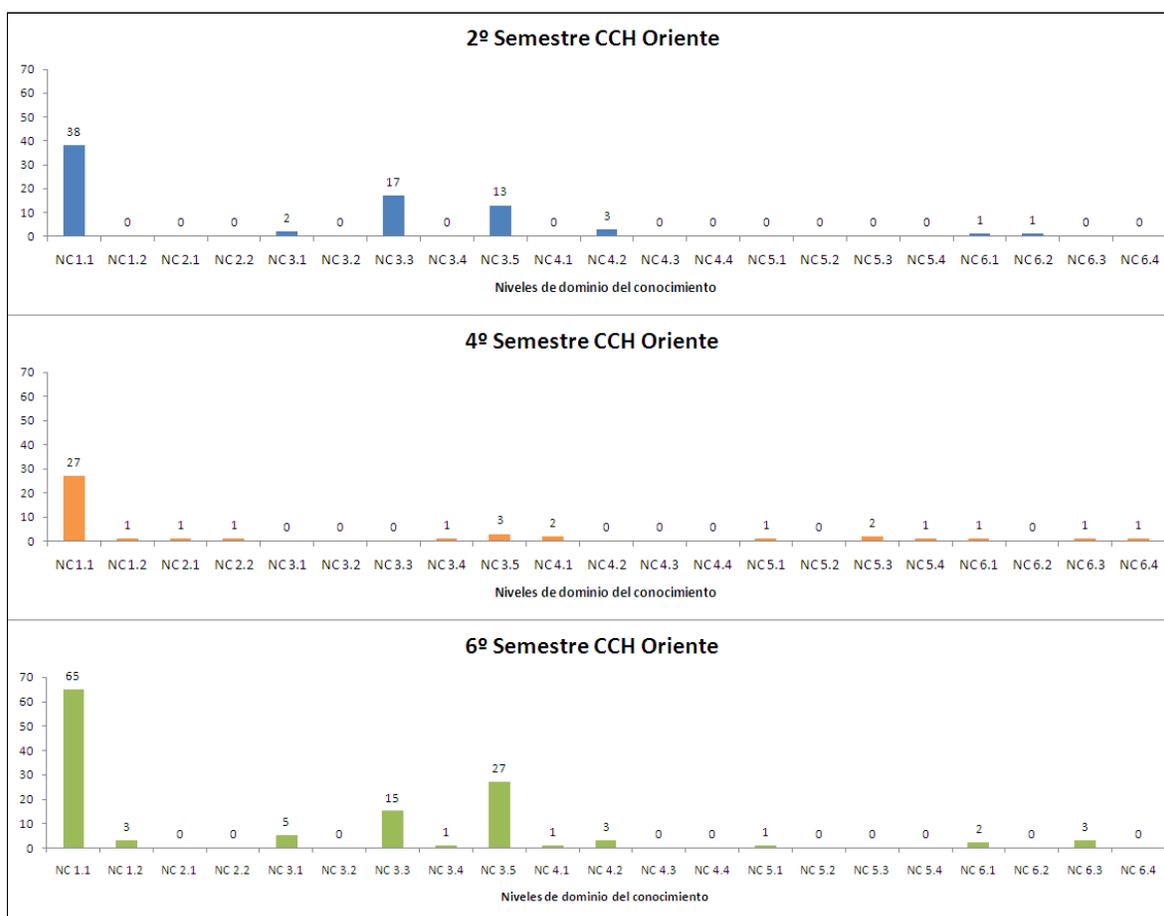


Figura 4.12. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognocitivos en los semestres 2º, 4º y 6º del plantel Oriente.

En el segundo año la mayoría de las frecuencias se dirigen hacia el subnivel 1.1, dejando en cifras bajas los demás subniveles, y observando que hay concentraciones en tres puntos diferentes, en el *nivel 2 de comprensión*; en los subniveles 3.4 Generalización de conocimientos en situaciones similares; el 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; el 4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento; por otro lado; el 5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras; 5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones; y el 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento, es decir la distribución alcanza niveles cognitivos altos pero con una productividad en frecuencias más bajas.

Llegando al tercer año, la productividad tiene un ascenso recuperando habilidades del *nivel 3 de análisis* y aumentando sus frecuencias, pero perdiendo al *nivel 2 de comprensión* y las habilidades de los *niveles 5 de metacognición* y el *6 de conciencia del ser* que se habían presentado en los años anteriores, probablemente debido a la presión en los alumnos por la elección y obtención de una carrera.

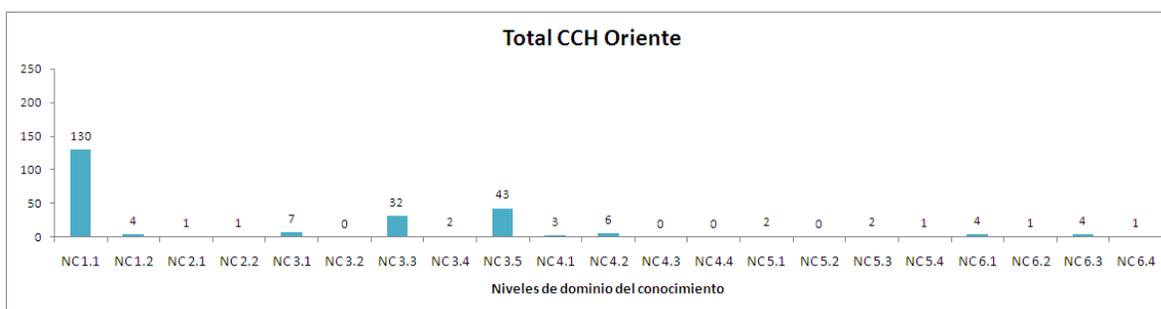


Figura 4.19. Gráfica de frecuencias totales de los niveles cognitivos en el plantel Oriente.

Los patrones de comunicación en los alumnos del plantel Oriente, muestran:

- Según la figura 4.16, un mantenimiento de los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; y 6.1 Evaluar

la importancia de un conocimiento, dentro del discurso de los alumnos a lo largo de los tres años de bachillerato.

- *Discontinuidad en el desarrollo de habilidades en la falta de los subniveles 3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados; 4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis; 4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento; y el subnivel 5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo, como base para un desarrollo y aprendizaje eficaz.*
- *De acuerdo a la figura 4.17, altas frecuencias de los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria, y 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información.*
- *Según la figura 4.18, hay un patrón descendente en el segundo año, que asciende en el tercer año en los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; 3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos; el 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento; y 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información. Mostrando el interés la dinámica comunicativa del plantel en estos subniveles.*
- *La comparación entre ambas situaciones de entrevista arroja los mismos resultados que en los planteles anteriores.*
- *El mantenimiento de los niveles cognitivos superiores con frecuencias a la baja, disminuyendo la probabilidad del aprendizaje de una variedad amplia de nuevas habilidades comunicativas.*

4.2 Análisis de las habilidades comunicativas en la relación entre planteles

La segunda parte de este análisis corresponde a la relación entre algunos planteles de CCH con los niveles de dominio de conocimiento de la taxonomía de Marzano. Esta sección presenta por separado la contabilidad de los fragmentos de discurso obtenidos en cada situación de entrevista, realizando una comparación entre semestres de los diferentes planteles. Para evitar una comparación parcial entre planteles, se reitera la situación del plantel Naucalpan, debido a la conformación de grupos mixtos que no permite añadir ambas entrevistas, presentando en la comparación la información obtenida durante las entrevistas individuales.

Relación de 2° semestre. Este primer análisis se conforma con los alumnos de recién ingreso en su primer año de bachillerato. Comenzando con la descripción de las incidencias totales, integrando las entrevistas individuales y grupales, que se muestra en la figura 4.14, excepto en el plantel Naucalpan.

En la figura se observa que todos los planteles concuerdan en el desarrollo de los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; 3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos; 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento; 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; 4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento; y 6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo;* como algunas de las habilidades que caracterizan las respuestas de los alumnos de recién ingreso en los planteles.

Mientras que los subniveles *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados; 4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis; 4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento; y el subnivel 5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras;* son habilidades en subniveles que se imposibilitan en la práctica comunicativa del alumno, entre todos los planteles.

Por otra parte, hay incidencias de subniveles en algunos de los planteles. Como el 2.1 *Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales* que se encuentra mutuamente en Azcapotzalco-Vallejo; el 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*; el 5.2 *Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*; y el 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento* para Azcapotzalco-Naucalpan; y el 6.1 *Evaluar la importancia de un conocimiento* en Azcapotzalco-Oriente.

También es fácil observar, que hay subniveles que inciden en un plantel de manera particular, tal es el caso de Azcapotzalco con los subniveles 1.2 *Ejecutar acciones desconociendo sus causas*; 5.4 *Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones* y 6.4 *Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*; Naucalpan en los subniveles 2.2 *Clasificación en categorías agrupando conceptos* y 5.1 *Especificación de metas sucesivas para un logro*; por último Vallejo con el subnivel 3.4 *Generalización de conocimientos en situaciones similares*, indicando que son habilidades en subniveles que emergen como un rasgo particular en algunos alumnos e independiente de la función educativa del Colegio. Con lo que se puede decir que, durante el primer año de bachillerato entre los planteles, Azcapotzalco y Naucalpan se presenta por lo menos, una habilidad en cada nivel cognitivo lo que lo hace tener una amplia variedad de habilidades que comparte con los demás planteles. Mientras que Vallejo y Oriente, no tienen una mayor incidencia dentro de los niveles cognitivos más altos.

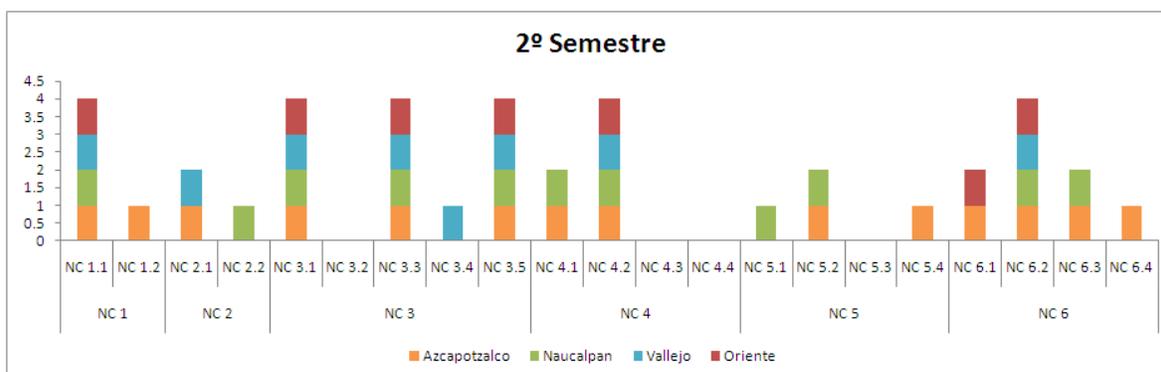


Figura 4.14. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en la relación de 2º semestre entre los planteles de CCH.

El siguiente punto a analizar son las frecuencias y concentraciones de los valores totales de las entrevistas individuales y grupales, en la relación de 2° semestre que se muestra en la tabla 4.8. Mostrando un claro predominio entre los planteles en ambas situaciones de entrevista, del subnivel *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, en un descenso progresivo de frecuencias, igualmente que el subnivel *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, caracterizando con estas habilidades a las respuestas de los alumnos en ambos momentos de entrevista.

— ¿Qué debe tener un súper CCH'ero?

— Tendrá la capacidad de abrir su pensamiento y razonar ante situaciones de su entorno (6.2)

Sin embargo, la distribución en la concentración agrega nuevos elementos a la práctica comunicativa de los alumnos, es así que en las situaciones de entrevista grupal

Azcapotzalco posee en su primer año habilidades contenidas en niveles cognitivos superiores, tales como el subnivel *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo* en sus entrevistas focales; mientras que Oriente dirige su distribución en un desarrollo de habilidades en el *nivel 3 de análisis*, agregando el subnivel *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*.

En el caso de las entrevistas individuales, se observa que Azcapotzalco presenta los subniveles *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*; y *6.4 Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*. Y Naucalpan suma el subnivel *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos*; el subnivel *4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento*; y el *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*; indicando que la mayor incidencia de subniveles cognitivos superiores se encuentra en las situaciones de entrevista individual entre los planteles.

— ¿Tus amigos te motivan a leer?

— Es por ellos que hasta luego te pones a leer más....por ejemplo en mi grupo de amigos es así de...somos bien cursis... así de la literatura y no sé, las cosas que se nos ocurra y nos ponemos a leer... (6.4)

Tabla 4.8. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo la relación de 2º semestre entre los planteles de CCH: entrevista individual y grupal.

Relación 2º Semestre																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	Azcapotzalco				Naucalpan				Vallejo				Oriente			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1	25	51.02	35	30.17	4	15.4					76	67.26			38	50.67
	1.2	1	2.04	0	0.00	0	0.0					0	0.00			0	0.00
2	2.1	2	4.08	0	0.00	0	0.0					2	1.77			0	0.00
	2.2	0	0.00	0	0.00	1	3.8					0	0.00			0	0.00
3	3.1	0	0.00	2	1.72	2	7.7					8	7.08			2	2.67
	3.2	0	0.00	0	0.00	0	0.0					0	0.00			0	0.00
	3.3	0	0.00	12	10.34	3	11.5					4	3.54			17	22.67
	3.4	0	0.00	0	0.00	0	0.0					1	0.88			0	0.00
	3.5	9	18.37	40	34.48	7	26.9					19	16.81			13	17.33
4	4.1	1	2.04	0	0.00	2	7.7					0	0.00			0	0.00
	4.2	0	0.00	3	2.59	1	3.8					1	0.88			3	4.00
	4.3	0	0.00	0	0.00	0	0.0					0	0.00			0	0.00
	4.4	0	0.00	0	0.00	0	0.0					0	0.00			0	0.00
5	5.1	0	0.00	0	0.00	1	3.8					0	0.00			0	0.00
	5.2	1	2.04	0	0.00	1	3.8					0	0.00			0	0.00
	5.3	0	0.00	0	0.00	0	0.0					0	0.00			0	0.00
	5.4	1	2.04	2	1.72	0	0.0					0	0.00			0	0.00
6	6.1	1	2.04	1	0.86	0	0.0					0	0.00			1	1.33
	6.2	2	4.08	21	18.10	1	3.8					2	1.77			1	1.33
	6.3	3	6.12	0	0.00	3	11.5					0	0.00			0	0.00
	6.4	3	6.12	0	0.00	0	0.0					0	0.00			0	0.00
Total		49	100.00	116	100.00	26	100.00					113	100.00			75	100.00

Continuando, la figura 4.15 muestra el patrón de desempeño en la distribución de las frecuencias en los niveles cognitivos, dentro de la relación de 2° semestre, facilitando la comparación entre planteles. Además de mostrar los subniveles con mayor cantidad de frecuencia, como se mencionó en la figura anterior, se puede apreciar la productividad en las habilidades comunicativas de cada plantel.

Por lo que se puede observar, que el plantel Azcapotzalco tiene frecuencias altas en tres subniveles, el 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; el 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y el 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*, esos últimos dos con las frecuencias más altas entre los planteles; lo que hace que su distribución y su productividad se dirijan a un nivel cognitivo superior.

Hay que recordar que el plantel Naucalpan no contiene la suma de ambas entrevistas debido a la formación de grupos mixtos en las entrevistas grupales, por ello sus cifras de frecuencias son bajas en comparación con los otros planteles, aún así se puede dar cuenta que la concentración de sus frecuencias se ubica entre algunos subniveles del nivel *1 Conocimiento y recuerdo* y el *3 de Análisis*, dejando en frecuencias muy bajas a los niveles superiores.

Con respecto a los planteles Vallejo y Oriente, estos mantienen su concentración en algunas habilidades contenidas en los niveles *1 Conocimiento y recuerdo* y el *3 de Análisis*, mientras que su distribución no presenta una incidencia y una productividad alta en aquellos niveles cognitivos superiores.

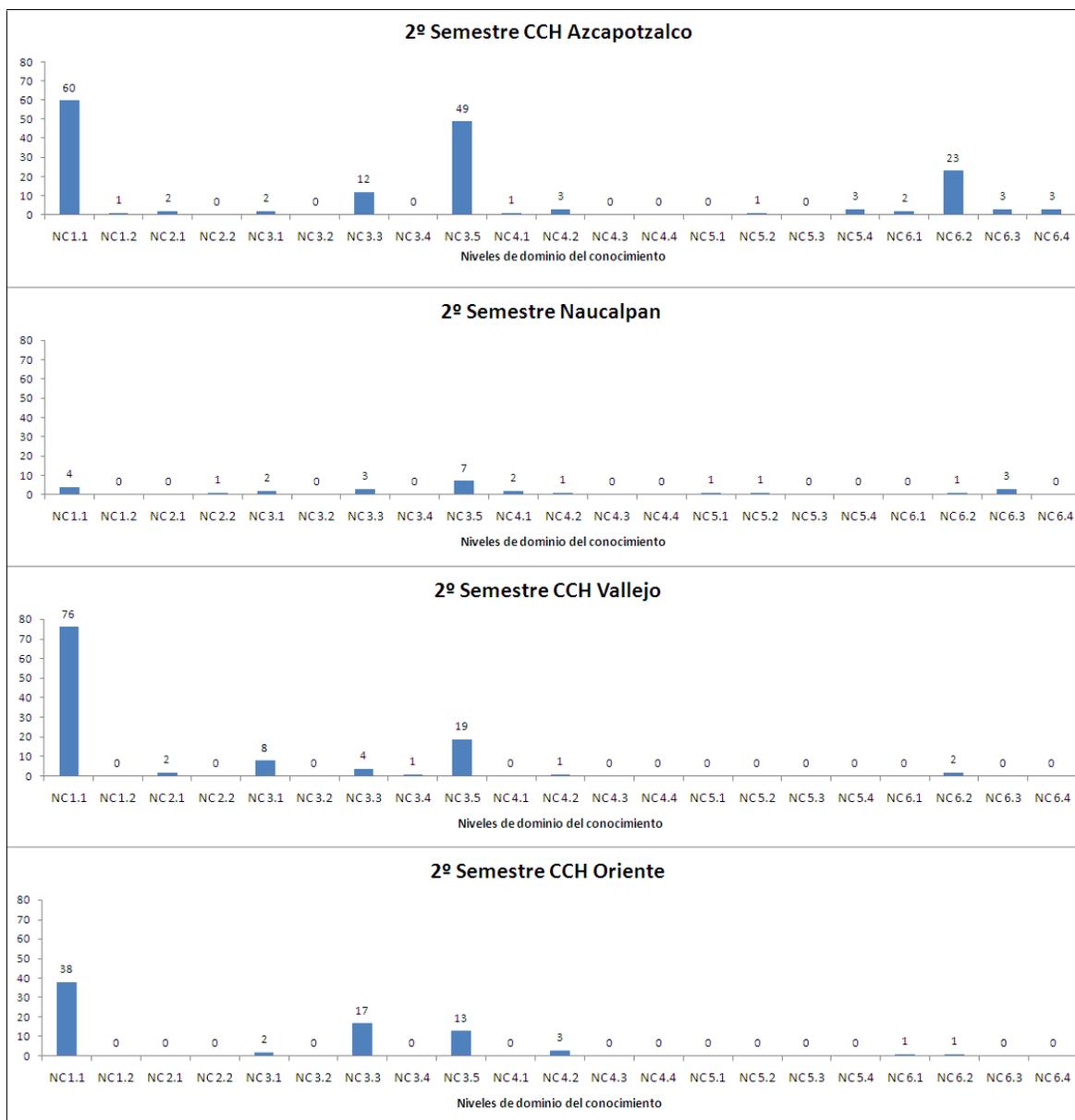


Figura 4.15. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognitivos en 2º semestre en los planteles de CCH.

De esta manera, se puede describir el patrón comunicativo de los alumnos al ingresar al bachillerato entre los planteles:

- De la figura 4.14, una continuidad entre planteles de los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; 3.1 Relacionar

comparando las características entre conocimientos; 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento; 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; 4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento; y 6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo; como algunas de las habilidades que caracterizan el discurso de los alumnos de recién ingreso en los planteles.

- *Discontinuidad en el desarrollo de habilidades comunicativas de manera eficaz, por la ausencia de los subniveles 3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados; 4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis; 4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento y el subnivel; 5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras; entre los planteles.*
- *Conforme la tabla 4.8, frecuencias importantes en los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; y el 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información, caracterizando con estas habilidades a las respuestas de los alumnos en ambos momentos de entrevista.*
- *De la figura 4.15, patrones descendentes entre los planteles Vallejo, Oriente y Naucalpan, y ascendentes en el plantel Azcapotzalco, principalmente en habilidades con mayor complejidad cognitiva.*
- *La comparación de ambas situaciones de entrevista, repite los resultados encontrados anteriormente. Resaltando en este aspecto las incidencias del plantel Azcapotzalco en los niveles cognitivos superiores.*

Relación de 4° semestre. La figura 4.16 integra las incidencias totales de los dos momentos de entrevista, de los alumnos en su segundo año de bachillerato. Donde se puede denotar que hay una transformación de las habilidades hacia el segundo año, disminuyendo la cantidad de subniveles en que coinciden los planteles, en comparación con el 2° semestre. Contando ahora con los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; el 3.5 Hacer

especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; el 4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento; y el 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento.

En cambio, los subniveles 3.2 *Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; y el 4.3 *Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*, son habilidades en subniveles que no tienen oportunidad de desarrollo en la dinámica comunicativa de los alumnos en ningún plantel.

Hay subniveles que emergen en el segundo año de bachillerato, como el 4.4 *la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*; y el 5.2 *Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*, que emergen de manera única en el plantel Azcapotzalco. Mientras que Vallejo posee el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*; y Oriente muestra particularmente los subniveles 2.1 *Mostrar síntesis en sus respuestas identificando elementos primordiales*; el 3.4 *Generalización de conocimientos en situaciones similares*; el 5.1 *Especificación de metas sucesivas para un logro*; y el 6.4 *Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*; este último plantel presentando una habilidad en casi todos los niveles.

Dentro de los subniveles que emergen, se encuentran aquellos que tienen incidencias en un par de planteles, como lo son el 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; y el 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*, que se presentan en los planteles Azcapotzalco-Naucalpan-Vallejo. Mientras que el 1.2 *Ejecutar acciones desconociendo sus causas* y el 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento*, se encuentran en Naucalpan-Vallejo-Oriente. Por otro lado en Azcapotzalco-Vallejo-Oriente presenta el subnivel 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*. En los planteles Azcapotzalco-Naucalpan-Oriente se encuentra el subnivel 5.4 *Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones*. Y Vallejo-Oriente con el subnivel 2.2 *Clasificación en categorías agrupando conceptos*; por último Azcapotzalco-Vallejo con el subnivel

4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento. Estas incidencias que emergen de manera particular, están desvinculadas a la labor educativa del Colegio, pero son resultado de la labor específica del alumno, de una asignatura en especial o del plantel en particular.

Es así que, Azcapotzalco mantiene una distribución superior en las incidencias, principalmente en los niveles cognitivos superiores, en este caso casi todo el nivel 5 *Metacognición*; de la misma manera que los planteles Naucalpan, Vallejo y Oriente en este año comienzan a dirigir sus hacia el habilidades en el *nivel 6 Conciencia del ser* como producto de la labor educativa de cada plantel.

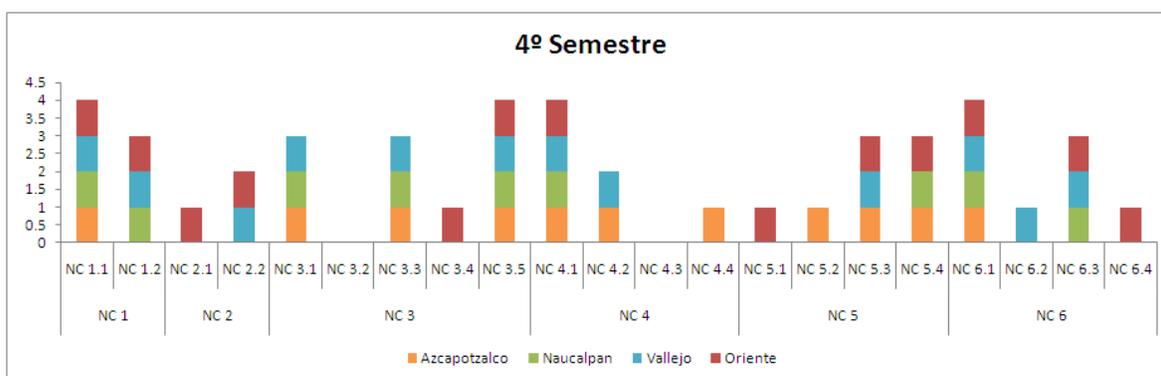


Figura 4.16. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en la relación de 4º semestre entre los planteles de CCH.

En cuanto a las frecuencias y concentraciones totales del 80% de las citas en los niveles cognitivos de ambas entrevistas, con los alumnos de 4º semestre. La tabla 4.9 muestra una persistencia e índices de porcentajes elevados para el subnivel 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, junto con el subnivel 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, como rasgos característicos de la práctica comunicativa entre planteles, excepto Naucalpan.

Durante el segundo año, se muestran transformaciones interesantes en las habilidades comunicativas de los alumnos. Encontrando que en las situaciones de

entrevista individual, Naucalpan lleva sus concentraciones al *nivel 1 de Conocimiento y recuerdo*. Azcapotzalco suma el subnivel 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento* y 4.4 *la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*.

Mientras que Vallejo agrega los subniveles 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*; y el 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento*. Por último Oriente dirige sus concentraciones en el subnivel 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento*; y el 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*, siendo estos tres últimos planteles los que dirigen parte de los porcentajes de su concentración a habilidades cognitivas superiores.

En el caso de las situaciones de entrevista grupal, se repite el patrón entre los subniveles 1.1 y 3.5, de los cuales Vallejo suma el subnivel 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*. Denotando que hay una mayor suma de subniveles en las situaciones de entrevista individual y que estos pertenecen a niveles cognitivos más altos.

— ¿Cuándo tienes dudas, cómo las resuelves?

— Ah, primero investigas en internet, libros, la biblioteca y ya lo comentas con tus amigos y ya te dicen no pues yo conozco a tal maestro o a tal profesor, si quieres le pregunto y así, y ya ellos te ayudan también (4.4)

— ¿Qué te da el CCH?

— Pues sí, te da la libertad de escoger qué es lo que quieres hacer, si no quieres, pues no....no, nadie te obliga, pero como que te inculca la curiosidad de ser inteligente, de ser curioso y culto. (5.3)

— ¿Cómo ha cambiado tu expectativa del plantel desde que entraste?

— Al principio me daba como mucho miedo....no sé, no sé... me sentía extraña, me sentía como ajena. Pero entrar a tercero fue padre, porque ni acabas de entrar ni eres nuevo y ya vas salir... (6.3)

Tabla 4.9. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo la relación de 4º semestre entre los planteles de CCH: entrevistas individual y grupal.

Relación 4º Semestre																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	Azcapotzalco				Naucalpan				Vallejo				Oriente			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1	15	38.46	94	69.63	45	72.58			16	41.03	39	56.52	27	62.79		
	1.2	0	0.00	0	0.00	6	9.68			1	2.56	0	0.00	1	2.33		
2	2.1	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	1	2.33		
	2.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	2	2.90	1	2.33		
3	3.1	2	5.13	5	3.70	2	3.23			3	7.69	4	5.80	0	0.00		
	3.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00		
	3.3	0	0.00	11	8.15	1	1.61			1	2.56	8	11.59	0	0.00		
	3.4	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	1	2.33		
	3.5	11	28.21	25	18.52	3	4.84			4	10.26	13	18.84	3	6.98		
4	4.1	4	10.26	0	0.00	2	3.23			2	5.13	0	0.00	2	4.65		
	4.2	1	2.56	0	0.00	0	0.00			0	0.00	3	4.35	0	0.00		
	4.3	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00		
	4.4	2	5.13	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00		
5	5.1	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	1	2.33		
	5.2	1	2.56	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00		
	5.3	1	2.56	0	0.00	0	0.00			3	7.69	0	0.00	2	4.65		
	5.4	1	2.56	0	0.00	1	1.61			0	0.00	0	0.00	1	2.33		
6	6.1	1	2.56	0	0.00	1	1.61			1	2.56	0	0.00	1	2.33		
	6.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00			1	2.56	0	0.00	0	0.00		
	6.3	0	0.00	0	0.00	1	1.61			7	17.95	0	0.00	1	2.33		
	6.4	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	1	2.33		
Total		39	100.00	135	100.00	62	100.00			39	100.00	69	100.00	43	100.00		

En cuanto a los patrones de desempeño, la figura 4.17 presenta las frecuencias de 4° semestre entre los planteles de CCH, donde se puede observar que hay una concentración que se mantiene entre los planteles de algunas habilidades en los niveles, *1 de Conocimiento y recuerdo*, y el *3 de Análisis* (subniveles 3.1,3.3 y 3.5).

Por otro lado, el plantel Azcapotzalco posee una distribución que se dirige a niveles cognitivos superiores alcanzando casi todo el *nivel 5 de Metacognición*, pero en frecuencias muy bajas. Naucalpan presenta frecuencias a la baja en los subniveles *5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones*; *6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento*; y del *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*.

Vallejo con una distribución hacia los niveles cognitivos mayores, incrementando ligeramente sus cifras en los subniveles *5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*; el *6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento*; y el *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*. De manera contraria, Oriente muestra una baja en la productividad de sus frecuencias, al descender en todos los subniveles que presenta incluyendo los de mayor nivel cognitivo, pero manteniendo frecuencias altas en el subnivel *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, lo que indica que no presenta una dinámica que permita el desarrollo óptimo de otras habilidades que permitan aumentar sus frecuencias.

Además resulta notorio que las frecuencias más bajas pertenezcan a aquellos subniveles de un nivel cognitivo superior en comparación con los subniveles inferiores que mantienen la concentración de incidencias y que caracterizan las respuestas de los alumnos.

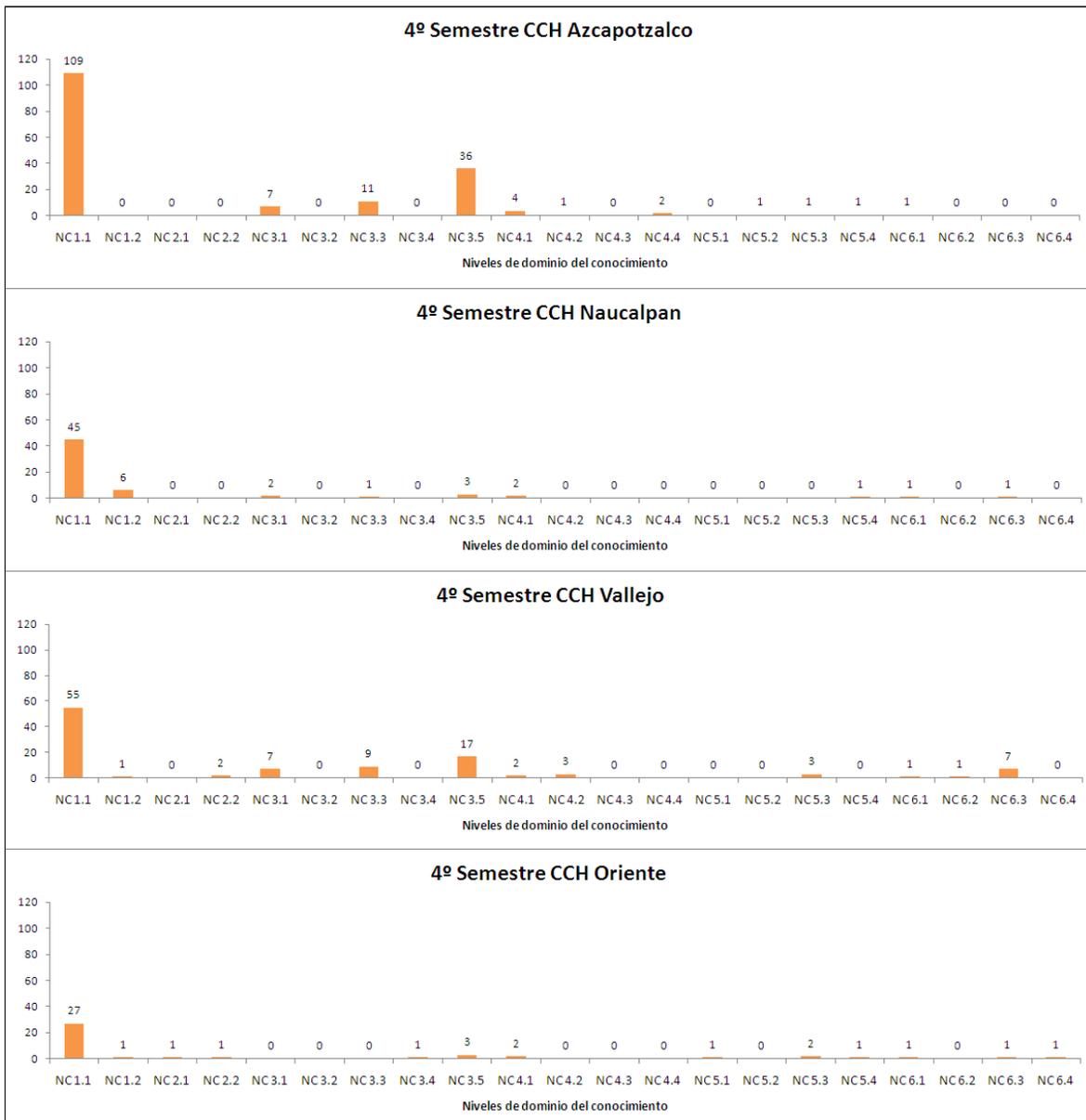


Figura 4.17. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognitivos en 4º semestre en los planteles de CCH.

De esta manera, se presenta el patrón comunicativo en la comunidad estudiantil de los cuatro planteles durante el segundo año de bachillerato:

- Conservación entre planteles en el desarrollo de los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; *3.5 Hacer*

especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información; el 4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento; y el 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento.

- Falta de estructura en el desarrollo de otras habilidades por la ausencia de los subniveles 3.2 *Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; y el 4.3 *Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*.
- Frecuencias significativas entre los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y el 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, entre los planteles.
- Patrones descendentes en los planteles Naucalpan y Oriente, y ascendentes en Vallejo y Azcapotzalco, de los subniveles con mayor complejidad cognitiva.
- La comparación de situaciones de entrevista repite lo anteriormente mencionado en los planteles, a excepción del plantel Naucalpan que se concentra en un nivel cognitivo bajo y no incluye las entrevistas grupales.

Relación de 6° semestre. La relación de las incidencias totales en los niveles cognitivos entre las entrevistas individuales y grupales en el tercer año de bachillerato, se presentan en la figura 4.18 donde se puede apreciar que los subniveles 3.2 *Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; 4.3 *Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; y el 4.4 *la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*, no son habilidades que mantengan una importancia en las construcciones verbales de los alumnos, por lo que no cuentan con oportunidades de desarrollo en ningún plantel.

Por otra parte, los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; el 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; el 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y el 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, se mantienen entre los planteles, identificándolos como las habilidades principales que caracterizan la forma de comunicación de los alumnos.

El nivel 2 de comprensión, y el subnivel 5.2 *Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*, son habilidades en subniveles con incidencias particulares en Azcapotzalco; mientras que el subnivel 6.4 *Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos* se presenta en Naucalpan; y el subnivel 1.2 *Ejecutar acciones desconociendo sus causas* en Oriente. Asimismo, los subniveles 4.2 *Resolver problemas basándose en el conocimiento* y el 6.3 *Evaluar las emociones que produce un conocimiento* se encuentran presentes en los planteles Azcapotzalco-Vallejo-Oriente. El subnivel 5.4 *Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones* es una habilidad que poseen los planteles de Azcapotzalco-Naucalpan-Oriente; mientras que el subnivel 4.1 *Tomar decisiones usando el conocimiento* es una habilidad en los alumnos de Naucalpan-Vallejo-Oriente. Por último, los subniveles 5.1 *Especificación de metas sucesivas para un logro* y el 6.1 *Evaluar la importancia de un conocimiento* se encuentran entre Azcapotzalco-Oriente. El 3.4 *Generalización de conocimientos en situaciones similares* en Naucalpan-Oriente; y Azcapotzalco-Vallejo con el 5.3 *Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*. Como subniveles asociados a la labor particular del alumno o a una asignatura.

También se observa claramente la diferencia en las incidencias de los niveles por plantel, debido a que Azcapotzalco tiene incidencias en casi todos los niveles que contribuyen en nuevos aprendizajes; es decir, tiene una amplitud de habilidades que presenta para el último año de bachillerato. Mientras que los otros planteles concentran sus incidencias en habilidades que pertenecen a los niveles *1 de conocimiento y recuerdo, y el 3 de análisis*, dejando bajas incidencias para los niveles cognitivos *5 de Metacognición y el 6 de Conciencia del ser*.

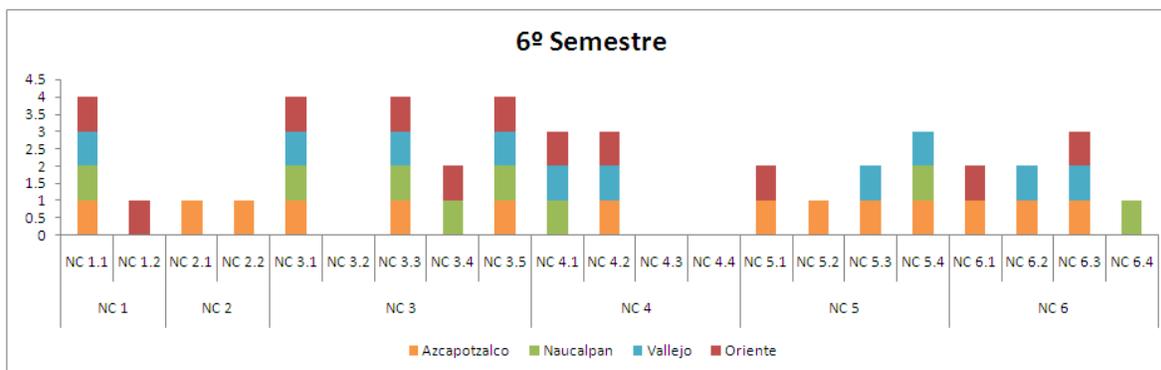


Figura 4.18. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en la relación de 6º semestre entre los planteles de CCH.

La tabla 4.10 contiene las cifras de las frecuencias y el 80% de la concentración de las citas en los diferentes niveles cognitivos en ambas situaciones de entrevista. Se sigue presentando el subnivel 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria y el 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información, como subniveles persistentes y que mantienen frecuencias y porcentajes significativos durante ambas entrevistas entre los planteles.

—¿Han cambiado tus expectativas del CCH?

— Sí....no sé creí que iba a estar un poco más arriba el nivel de...este...el nivel en general. Pero pues...no....me decepciono un poco (6.3)

En otro punto, hay un desarrollo del *nivel 3 de análisis*, más pronunciado que caracteriza el discurso del alumno durante las entrevistas individuales. En este aspecto el plantel Oriente suma a los subniveles anteriores el subnivel 3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos, y tanto Azcapotzalco como Naucalpan se suman a lo anterior el 3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento.

— ¿Por qué elegiste el CCH?

— Básicamente entre aquí por lo del pase directo a la UNAM, para tener...para no hacer examen a la facultad (4.1)

Además se remarca la presencia los niveles cognitivos superiores en las mismas entrevistas, con incidencias en Azcapotzalco de los subniveles 6.1

Evaluar la importancia de un conocimiento; 6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo; y el 6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento. Este último subnivel se presenta de manera particular en Vallejo y Oriente, mientras que Naucalpan presenta el subnivel 4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento.

— ¿Qué debe tener un súper CCH'ero?

— Tiene mentalidad más abierta, así no será tan cerrado a los problemas a futuro, va a poder aprender de los demás. (6.2)

Para las entrevistas grupales se tiene también un desarrollo del nivel 3, encontrando el subnivel 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*, en los planteles Azcapotzalco y Oriente; mientras que hay una incidencia de niveles cognitivos superiores con el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*, en Vallejo.

En cuanto a los patrones de desempeño, la figura 4.19 muestra la distribución de incidencias y frecuencias en los niveles cognitivos en la relación de 6° semestre entre los planteles. En primera instancia se puede observar que hay una concentración en los planteles de los subniveles 1.1 *Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; el 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*; el 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y el 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, entre los cuales los subniveles 1.1 y el 3.5 mantienen frecuencias elevadas.

El plantel Azcapotzalco muestra una distribución de frecuencias que abarca el nivel 5 de *Metacognición* en cifras mínimas, mientras el subnivel 6.2 *Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*, se coloca como otra habilidad que tiene una frecuencia ligeramente sobresaliente en este plantel y en Vallejo. Cabe mencionar que Naucalpan y Oriente tienen una distribución con incidencias y frecuencias bajas en los niveles cognitivos superiores, por lo que la productividad de estos niveles está por debajo de los demás planteles.

Tabla 4.10. Frecuencia y concentración de citas por nivel cognitivo la relación de 6° semestre entre los planteles de CCH: entrevista individual y grupal.

Relación 6º Semestre																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	Azcapotzalco				Naucalpan				Vallejo				Oriente			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1	13	31.71	54	48.21	10	32.26			13	44.83	52	42.98	22	45.83	43	55.13
	1.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	2	4.17	1	1.28
2	2.1	1	2.44	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	2.2	1	2.44	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3	3.1	3	7.32	2	1.79	5	16.13			0	0.00	5	4.13	5	10.42	0	0.00
	3.2	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	3.3	3	7.32	19	16.96	2	6.45			2	6.90	10	8.26	2	4.17	13	16.67
	3.4	0	0.00	0	0.00	1	3.23			0	0.00	0	0.00	1	2.08	0	0.00
	3.5	6	14.63	26	23.21	9	29.03			6	20.69	30	24.79	9	18.75	18	23.08
4	4.1	0	0.00	0	0.00	2	6.45			1	3.45	0	0.00	1	2.08	0	0.00
	4.2	1	2.44	5	4.46	0	0.00			0	0.00	4	3.31	0	0.00	3	3.85
	4.3	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	4.4	0	0.00	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
5	5.1	1	2.44	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	1	2.08	0	0.00
	5.2	1	2.44	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	5.3	1	2.44	0	0.00	0	0.00			2	6.90	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	5.4	1	2.44	0	0.00	1	3.23			2	6.90	0	0.00	0	0.00	0	0.00
6	6.1	2	4.88	0	0.00	0	0.00			0	0.00	0	0.00	2	4.17	0	0.00
	6.2	2	4.88	6	5.36	0	0.00			0	0.00	20	16.53	0	0.00	0	0.00
	6.3	5	12.20	0	0.00	0	0.00			3	10.34	0	0.00	3	6.25	0	0.00
	6.4	0	0.00	0	0.00	1	3.23			0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total		41	100.00	112	100.00	31	100.00			29	100.00	121	100.00	48	100.00	78	100.00

Así, los planteles Azcapotzalco y Vallejo tienen una productividad en aumento dirigida a niveles cognitivos superiores, brindando posibilidades de desarrollo a sus alumnos en estas habilidades comunicativas al egresar del bachillerato.

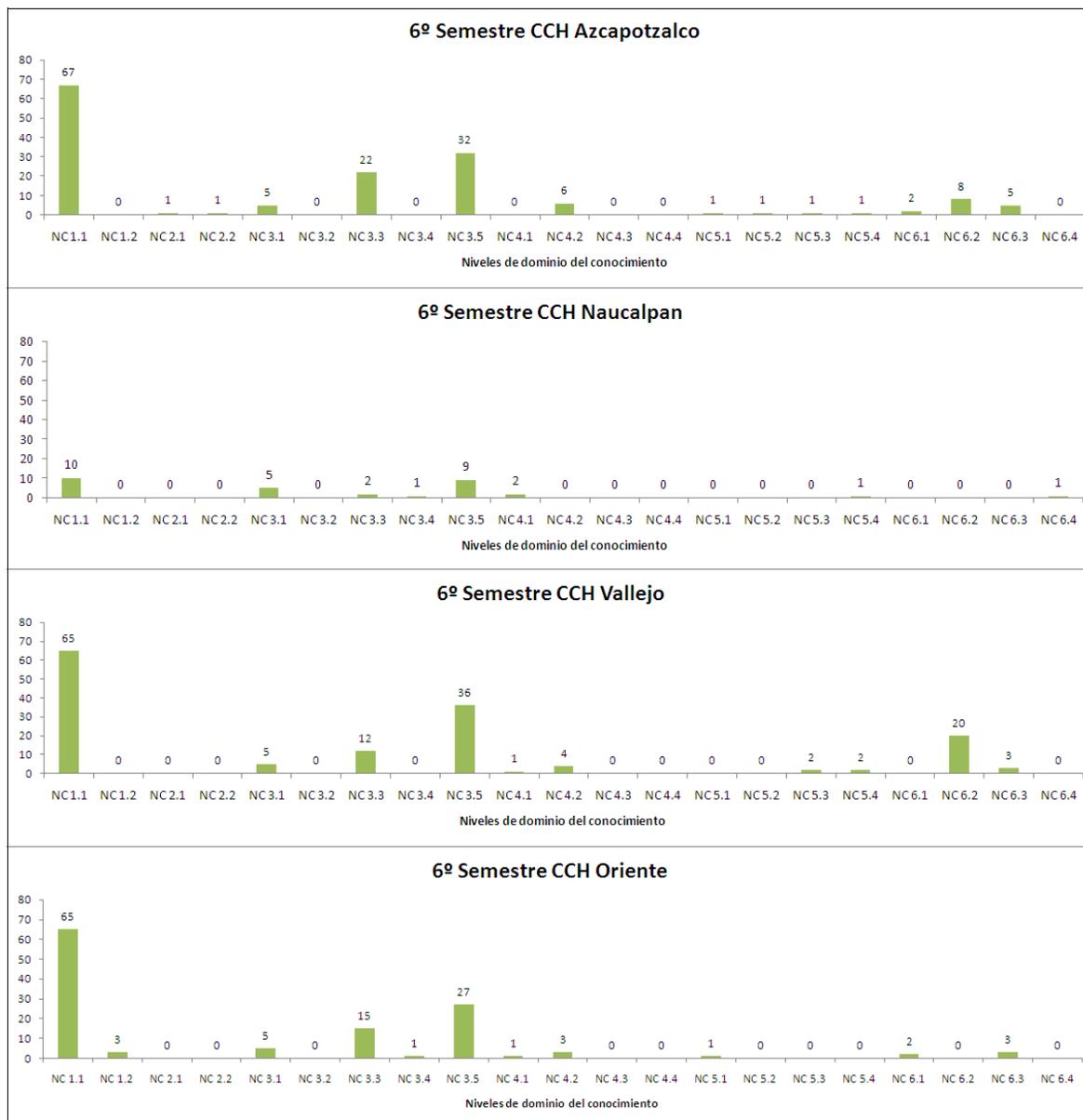


Figura 4.19. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognocitivos en 6º semestre en los planteles de CCH.

En una caracterización del patrón comunicativo de los alumnos durante el tercer año de bachillerato entre estos planteles de CCH, se puede mencionar:

- El mantenimiento en los planteles de los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; el *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos*; el *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, que caracterizan las construcciones verbales de los alumnos.
- Un desarrollo de habilidades comunicativas discontinuo e ineficaz, dado la ausencia de los subniveles *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; *4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; y el *4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*.
- Frecuencias significativas y persistentes de los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*, entre los planteles.
- Se mantienen patrones ascendentes de subniveles con complejidad cognitiva entre Azcapotzalco y Vallejo, principalmente del subnivel *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo*.
- Entre las entrevistas se muestra una incidencia mayor de habilidades comunicativas con una complejidad cognitiva en el formato individual, caracterizando su emergencia en situaciones que impliquen una guía o dirección para determinada tarea.

Relación de 8° semestre. Este semestre incluye aquellos alumnos que tengan uno a más años de rezago en el bachillerato, en cualquier semestre o materia, por lo que es interesante saber si las habilidades que han aprendido durante sus años regulares se mantienen o pierden al permanecer un año más dentro del plantel. La figura 4.20, registra las incidencias totales en los niveles

cognitivos en las entrevistas individuales durante el 8° semestre, confirmando que hay cambios evidentes en comparación con los semestres anteriores. No se debe olvidar que los datos presentes en esta sección no incluyen las cifras de las entrevistas grupales debido a la ausencia de alumnos de estos semestres durante las mismas.

En primera instancia, la cantidad de habilidades que se conservan entre los planteles cambia y se ubica en el nivel *1 de conocimiento y recuerdo*; los subniveles *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y el *6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento*; algunos de estos se han mantenido desde el 2° semestre, como habilidades características de la comunicación del alumno. Otro de los cambios evidentes, es el aumento en la ausencia de habilidades del *nivel 2 de comprensión*, junto con los subniveles *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; el *4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento*; el *4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; y el *4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*, los cuales ya se encontraban ausentes en los semestres anteriores..

De manera particular, emergen habilidades en los subniveles *3.1 Relacionar comparando las características entre conocimientos* y el *4.2 Resolver problemas basándose en el conocimiento* dentro del plantel Vallejo. Por otra parte el subnivel *6.2 Evaluar la eficacia de un conocimiento para lograr un objetivo* en el plantel Naucalpan. Mientras que Azcapotzalco tiene incidencias particulares en niveles cognitivos superiores con los subniveles *5.2 Monitorear procesos en la serie de acciones que se necesitan para lograr un objetivo*; *5.3 Monitoreo de claridad exponiendo un conocimiento con sus propias palabras*; *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*; y el *6.4 Evaluar la motivación que produce aprender nuevos conocimientos*.

Otras de las habilidades que emergen en este año de rezago, son el subnivel *5.1 Especificación de metas sucesivas para un logro* que es compartido por los

planteles Azcapotzalco-Naucalpan; el 3.4 Generalización de conocimientos en situaciones similares se encuentra entre Azcapotzalco-Vallejo; y el 5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones, es propio de los alumnos en los planteles Naucalpan-Vallejo.

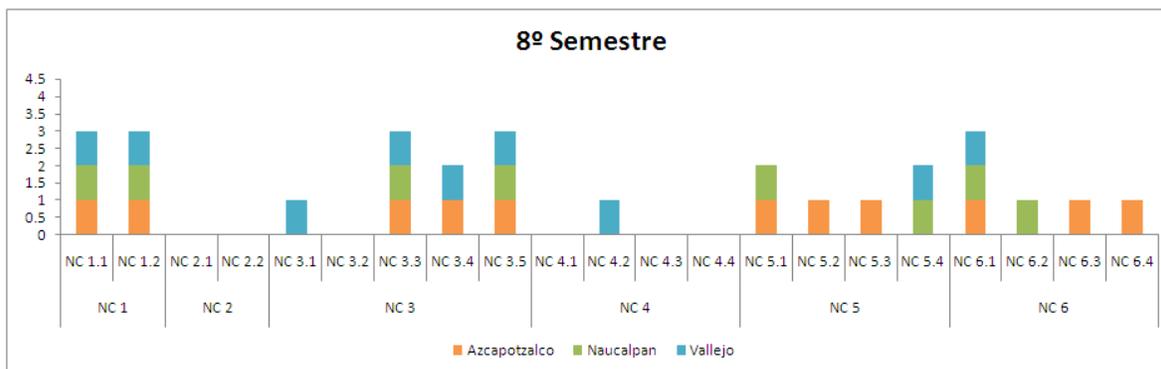


Figura 4.20. Gráfica de incidencias de los niveles cognitivos en la relación de 8º semestre entre los planteles de CCH.

En otro aspecto, la tabla 4.11 contiene los valores de las frecuencias y concentraciones totales de las citas en los niveles cognitivos durante las entrevistas individuales. En la que se resalta entre los planteles el predominio de porcentajes elevados de los subniveles 1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria; y el 3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información. Las concentraciones en niveles cognitivos superiores se presentan únicamente en dos planteles, con el subnivel 6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento en Azcapotzalco y el subnivel 5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones, agregando aclaraciones en Vallejo.

— ¿Cuál era tu idea del CCH antes de entrar?

— No pensé que los maestros fueran de esta manera ¿no? Como que no les importara a veces lo que pudieran pensar o...cómo los alumnos pudieran pasar la materia. Puesto que en la escuela particular, yo...los maestros se preocupaban más por así decirlo. Entonces, llego aquí y me asombra conocer esa clase de profesores ¿no? Digo en cuanto a, la libertad que hay, si...yo lo llegue a ver aquí cuando mi mama venia, y me daba una idea respecto a eso. En cuanto, a las clases...al sistema académico...no...no me imaginaba que fuera así. (5.4)

También se observa un desarrollo amplio de habilidades contenidas en el *nivel 3 de análisis*, como lo es el subnivel 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento* dentro de los planteles. En este sentido el plantel Vallejo suma a estos subniveles la capacidad de hacer comparaciones entre conocimientos con el subnivel 3.1 *Relacionar comparando las características entre conocimientos*, observando que el discurso de los alumnos principalmente se caracteriza por el amplio desarrollo de estas habilidades entre los tres planteles.

— ¿Por qué te gusta la clase de psicología?

— Me gusta la clase y como la da el maestro. Me gusta la forma en que la da porque....bueno yo siento que la da un modo más universidad...Entonces va caminando y se detiene y luego va así de regreso y aparte, sus clases no son de....así por ejemplo, nos dice “que trastorno quieren ver” y dice “si quieren ser mas de ese trastorno” y saca a varios autores y unos libros, y pues ya te explica lo que es y te pone prácticas y te da un ejemplo. Osea a nivel escuela, te saca y te hace practicas aquí y si está bien, bueno yo lo veo que si... (6.3)

En lo referente a los patrones de desempeño, la figura 4.21 muestra una distribución de frecuencias en los niveles cognitivos, resaltando frecuencias significativas en los subniveles 1.1, 3.3 y 3.5 como se mencionó en la figura anterior.

Por distribución el plantel Azcapotzalco, muestra incidencias en habilidades contenidas en los *niveles 5 de Metacognición y el 6 de Conciencia del ser*, pero en frecuencias bajas, permitiendo la oportunidad de tener una mayor productividad en los subniveles 3.3 *Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; y 3.5 *Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*.

Mientras que Naucalpan, concentra sus frecuencias en niveles cognitivos bajos, descendiendo su productividad al presentar menor incidencia y frecuencia en otras habilidades de niveles cognitivos superiores.

Tabla 4.11. Frecuencia y concentración por nivel cognitivo la relación de 8° semestre entre los planteles de CCH: entrevista individual.

Relación 8º Semestre																	
Niveles cognitivos	Subniveles cognitivos	Azcapotzalco				Naucalpan				Vallejo				Oriente			
		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal		Entrevista individual		Entrevista grupal	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje												
1	1.1	5	16.13			23	65.71			11	20.75						
	1.2	2	6.45			1	2.86			1	1.89						
2	2.1	0	0.00			0	0.00			0	0.00						
	2.2	0	0.00			0	0.00			0	0.00						
3	3.1	0	0.00			0	0.00			6	11.32						
	3.2	0	0.00			0	0.00			0	0.00						
	3.3	5	16.13			3	8.57			6	11.32						
	3.4	1	3.23			0	0.00			1	1.89						
	3.5	10	32.26			3	8.57			18	33.96						
4	4.1	0	0.00			0	0.00			0	0.00						
	4.2	0	0.00			0	0.00			1	1.89						
	4.3	0	0.00			0	0.00			0	0.00						
	4.4	0	0.00			0	0.00			0	0.00						
5	5.1	1	3.23			1	2.86			0	0.00						
	5.2	1	3.23			0	0.00			0	0.00						
	5.3	1	3.23			0	0.00			0	0.00						
	5.4	0	0.00			2	5.71			6	11.32						
6	6.1	1	3.23			1	2.86			3	5.66						
	6.2	0	0.00			1	2.86			0	0.00						
	6.3	3	9.68			0	0.00			0	0.00						
	6.4	1	3.23			0	0.00			0	0.00						
Total		31	100.00			35	100.00			53	100.00						

Por último Vallejo, contiene sus concentraciones y niveles de frecuencia superiores en algunas habilidades del *nivel 3 de análisis*, y una productividad descendente en los niveles cognitivos superiores, presentando únicamente los subniveles 5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones, y 6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento.

De lo cual, se puede mencionar que los alumnos que permanecen más tiempo del trayecto regular del bachillerato, no muestran las mismas habilidades con las que ingresaron del plantel, presentando ausencias importantes en las mismas.

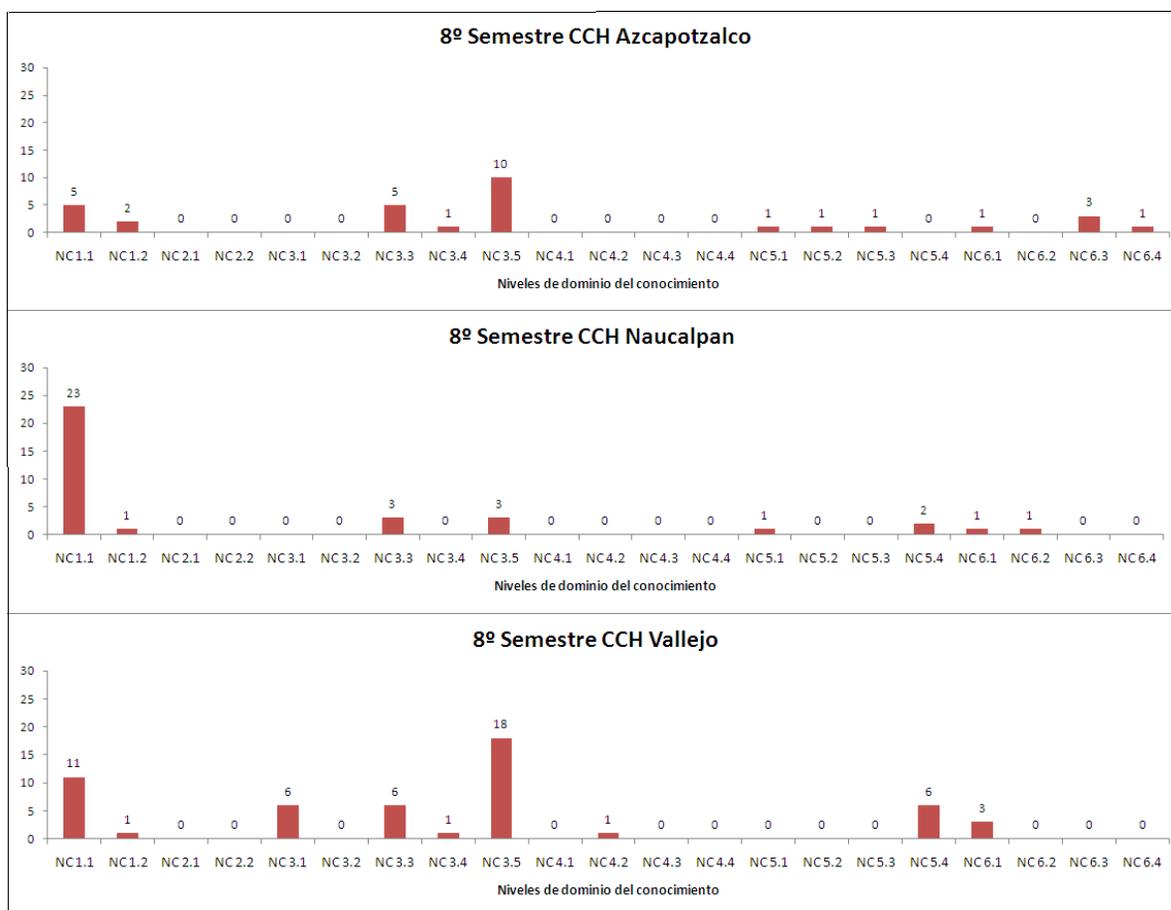


Figura 4.21. Gráfica de distribución de frecuencias de niveles cognocitivos en 8º semestre en los planteles de CCH.

Con base a los elementos anteriores se puede destacar los patrones comunicativos de la comunidad estudiantil entre planteles, durante el año de rezago:

- Los planteles conservan entre sus alumnos habilidades contenidas en el nivel *1 de Conocimiento y recuerdo*; los subniveles *3.3 Análisis de errores en la presentación y uso del conocimiento*; el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*; y el *6.1 Evaluar la importancia de un conocimiento*.
- Persiste la discontinuidad en el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas por la ausencia del *nivel 2 de Comprensión* y los subniveles *3.2 Clasificación de información en aspectos supraordenados y subordinados*; el *4.1 Tomar decisiones usando el conocimiento*; el *4.3 Investigación experimental donde genera y evalúa hipótesis*; y el *4.4 la conducción de investigaciones para comprender un conocimiento*.
- Frecuencias significativas durante las entrevistas individuales en los subniveles *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*; y el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información*.
- Patrones ascendentes del subnivel *1.1 Identificar y nombrar la información almacenada en la memoria*, en Naucalpan; el *3.5 Hacer especificaciones agregando detalles o ejemplos a la información* y el *5.4 Monitoreo de la precisión de un conocimiento, agregando aclaraciones*, agregando aclaraciones en Vallejo; además Azcapotzalco en el *6.3 Evaluar las emociones que produce un conocimiento*. Este último, presenta patrones descendentes en el subnivel 1.1, lo que posibilita el desarrollo de una variedad de habilidades comunicativas
- La comparación de las situaciones de entrevista reitera las incidencias de habilidades comunicativas complejas en las entrevistas individuales, principalmente en los planteles Azcapotzalco y Vallejo.

A partir de este análisis de habilidades comunicativas en la relación inter plantel y entre planteles, se pueden reconocer algunos patrones comunicativos característicos del modelo general del CCH. En la base de desarrollo

comunicativo, que caracteriza a los patrones de los primeros semestres de todos los planteles, se observa el predominio de las expresiones orales y escritas del subnivel 1.1 que al presentar una tendencia descendente junto con las variaciones en otros niveles, describen las peculiaridades de los escenarios de práctica disponibles para la adquisición de habilidades comunicativas de mayor complejidad cognitiva en cada plantel.

Otro rasgo compartido por todos los planteles es el fortalecimiento continuo de habilidades del nivel 3, particularmente en los subniveles 3.1, 3.3 y 3.5. Este patrón es un indicador de las oportunidades de uso en la dinámica cotidiana de las clases que, en última instancia, caracterizan las construcciones verbales durante toda la trayectoria en el bachillerato. Este tipo de enunciación corresponde a un modelo educativo enciclopédico, centrado en la recuperación, el procesamiento básico de información y la resolución de exámenes (responder de manera breve, dar nombres o fechas, encontrar diferencias, generalizar y explicar el por qué de algún fenómeno). El avance de estas habilidades se convierte en un límite que obstaculiza el progreso de la complejidad comunicativa.

Por otro lado, las ausencias e interrupciones en la continuidad de algunas habilidades comunicativas que se presentaban con anterioridad, hablan de procesos de aprendizaje que restringen el desarrollo de habilidades que el alumno exhibía al inicio de la trayectoria escolar y que en el transcurso de los semestres se ven reducidas por falta de condiciones de práctica en los espacios escolares.

En todos los planteles se observa la ausencia consistente de enunciaciones de los subniveles 3.2, 4.3 y 4.4 que, aunada a la disminución progresiva de habilidades comunicativas de los niveles 2 y 4, y a la discontinuidad de habilidades de los niveles 5 y 6 —esto es, incidencias parciales de los primeros y últimos subniveles de cada nivel—, describen una deficiencia sistemática en un rasgo que Marzano califica como interdependencia entre niveles cognitivos. Es decir, cada nivel cognitivo representa un proceso mental esencial para llegar al dominio de un conocimiento, la omisión de algún proceso o nivel implica un dominio aparente. Por ejemplo, los alumnos presentaron respuestas que tienen una forma de

construcciones verbales de nivel 5 ó 6, pero su contenido refleja la falta de orden y comprensión en las ideas, probablemente por las deficiencias en el nivel 2.

Lo anterior sugiere que el Colegio desarrolla los procesos básicos de cada nivel cognitivo, más no garantiza el aprendizaje del proceso cognitivo de manera eficaz. En otras palabras, las habilidades comunicativas básicas que desarrolla el CCH se presentan en la forma de construcciones verbales de niveles cognitivos superiores, pero su contenido revela deficiencias de estructura, orden y precisión, entre otras. Es así que las construcciones verbales que hacen los alumnos y que corresponden a los niveles superiores de la taxonomía se encuentran de manera variable, no sucesiva y con bajas frecuencias en las trayectorias escolares.

Una vez descrita la base de desarrollo comunicativo del modelo general del CCH, se puede caracterizar el desarrollo comunicativo particular de cada plantel.

Asumiendo que todos los planteles presentan incidencias en niveles cognitivos superiores, Azcapotzalco y Vallejo muestran patrones ascendentes en las habilidades de los niveles 5 y 6, aunque sólo Azcapotzalco presenta mayor diversificación de habilidades comunicativas. Naucalpan y Oriente presentan incidencias parciales y tendencias descendentes en las habilidades comunicativas de los niveles superiores, y sólo en Oriente se observa una diversificación amplia de habilidades.

Los rasgos comunicativos de cada plantel, que se suman al desarrollo comunicativo básico que presenta el CCH, hablan de las oportunidades de diversificación que promueve la dinámica de cada escuela. El contraste entre los desempeños en formatos de conversación individual y grupal muestra que una actividad guiada (conversación uno a uno) promueve producciones comunicativas de mayor complejidad con los alumnos, que las que se generan en dinámicas conversacionales abiertas, ya que el ambiente escolar parece no demandar niveles cognitivos superiores durante las conversaciones grupales.

5. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS.

Conforme al esquema de análisis que se describió, la tercera fase del estudio se dedica a la caracterización de las prácticas comunicativas con las observaciones de contexto comunitario y escolar que se llevaron a cabo en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente.

Una vez identificada la cantidad de establecimientos y el tipo de servicios que brindan, y con la finalidad de caracterizar las prácticas comunicativas que efectúan los alumnos después de la observación de contexto comunitario, se elaboró una tabla que presenta los establecimientos identificando si son espacios públicos, espacios privados, de actuación individual o de actuación colectiva, para realizar un bosquejo de los escenarios en los que tiene acceso y participa el alumno fuera de la institución. Después se hizo una descripción de situaciones de prácticas comunicativas registradas durante las observaciones de contexto escolar, para identificar así, los temas, los propósitos comunicativos, y algunas muestras de frases y expresiones orales y escritas hechas por los alumnos, que dan cuenta de los marcos de referencia primarios naturales y sociales.

Plantel Azcapotzalco. La tabla 5.1 presenta el conteo total de los comercios y establecimientos registrados durante la observación de contextos comunitarios bajo las categorías establecidas anteriormente. Es evidente que hay una cantidad considerable de comercios que rodean al plantel y que brindan servicios para la comunidad aledaña y estudiantil. Registrando un total de 82 establecimientos, casi todos espacios de acceso público, en los que predominan los servicios de comida e interés social (servicios para la comunidad); únicamente 36 establecimientos permiten una actuación comunitaria, es decir, brindan espacios para participar en actividades colectivas con oportunidades de práctica comunicativa. Principalmente son establecimientos dedicados a la comida, lugares con servicio de internet y espacios recreativos. Lo que limita la participación de la acción comunicativa del alumno y resalta una atención dirigida a los habitantes de la comunidad, además estos lugares no garantizan en ejercicio comunicativo con mayor complejidad.

Plantel Naucalpan. La tabla 5.2 muestra un total de 100 establecimientos, con predominio de lugares y negocios que brindan servicios de comida y apoyan las actividades escolares.

Tabla 5.1. Registro de los establecimientos en el contexto comunitario: plantel Azcapotzalco.

Azcapotzalco						
	Tipo de establecimiento	No. de negocios	Espacios públicos	Espacios privados	Actuación individual	Actuación colectiva
Comida	Comida frita	13	13	0	0	13
	Cafeterías	3	3	0	0	3
	Restaurantes	6	6	0	0	6
	Panaderías	1	1	0	1	0
	Tiendas	15	15	0	15	0
	Otros	0	0	0	0	0
			38	38	0	16
Lugares de interés social	Artesanías y florerías	0	0	0	0	0
	Tiendas de ropa y accesorios	0	0	0	0	0
	Puestos de periódico	2	2		2	0
	Puestos de libros	1	1	0	0	1
	Tiendas de música y películas	1	1	0	0	1
	Otros					
	Estética	2	2	0	2	0
	Taller mecánico	3	3	0	3	0
	Herrería	3	3	0	3	0
	Vidriería	1	1	0	1	0
	Materias primas	3	3	0	3	0
	Consultorio médico	1	1	0	1	0
	Consultorio dental	1	1	0	1	0
	Farmacia	1	1	0	1	0
	Tlapalería	1	1	0	1	0
	Mueblería	1	1	0	1	0
	Fotografías	1	1	0	1	0
Tienda de mascotas	1	1	0	1	0	
		23	23	0	21	2
Lugares relacionados con la actividad escolar	Copias y papelería	3	3	0	3	0
	Café internet	9	9	0	0	9
	Bibliotecas	4	4	0	4	0
	Centros culturales	0	0	0	0	0
	Instalaciones deportivas	0	0	0	0	0
	Otros	1	0	1	1	0
		17	16	1	8	9
Espacios Recreativos	Plaza comercial	1	1	0	0	1
	Parque	1	1	0	0	1
	Bares y cantinas	1	1	0	0	1
	Hoteles	0	0	0	0	0
	Iglesias	1	1	0	1	0
	Otros	0	0	0	0	0
		4	4	0	1	3
Total		82	81	1	46	36

El total de establecimientos son espacios de acceso público, entre los cuales 75 brindan oportunidades de actuación colectiva en los que es posible desarrollar relaciones sociales, principalmente en establecimientos de comida frita, cafeterías o restaurantes, cafés internet y bares; los otros 25 establecimientos son espacios

de actuación individual concentrados en la atención a los habitantes. No se identificaron espacios relacionados de manera directa con la vida académica.

Tabla 5.2. Registro de los establecimientos en el contexto comunitario: plantel Naucalpan.

Naucalpan						
	Tipo de establecimiento	No. de negocios	Espacios públicos	Espacios privados	Actuación individual	Actuación colectiva
Comida	Comida frita	21	21	0	0	21
	Cafeterías	12	12	0	0	12
	Restaurantes	11	11	0	0	11
	Panaderías	1	1	0	1	0
	Tiendas	12	12	0	12	0
	Otros	0	0	0	0	0
		57	57	0	13	44
Lugares de interés social	Artesanías y florerías	2	2	0	2	0
	Tiendas de ropa y accesorios	1	1	0	0	1
	Puestos de periódico	0	0	0	0	0
	Puestos de libros	0	0	0	0	0
	Tiendas de música y películas	1	1	0	1	0
	Otros	1	1	0	1	0
	5	5	0	4	1	
Lugares relacionados con la actividad escolar	Copias y papelería	8	8	0	8	0
	Café internet	11	11	0	0	11
	Bibliotecas	0	0	0	0	0
	Centros culturales	0	0	0	0	0
	Instalaciones deportivas	0	0	0	0	0
	Otros	0	0	0	0	0
	Depositos de cerveza	2	2	0	0	2
Salón de eventos	1	1	0	0	1	
	22	22	0	8	14	
Espacios recreativos	Plaza comercial	0	0	0	0	0
	Parque	2	2	0	0	2
	Bares y cantinas	13	13	0	0	13
	Hoteles	0	0	0	0	0
	Iglesias	0	0	0	0	0
	Otros	1	1	0	0	1
	16	16	0	0	16	
Total	100	100	0	25	75	

Plantel Vallejo. La tabla 5.3 muestra 94 establecimientos, entre los que predominan los servicios de comida y de interés social, es claro que casi todos los comercios son de acceso público a la comunidad.

Tabla 5.3. Registro de los establecimientos en el contexto comunitario: plantel Vallejo.

Vallejo						
	Tipo de establecimiento	No. de negocios	Espacios públicos	Espacios privados	Actuación individual	Actuación colectiva
Comida	Comida frita	10	10	0	0	10
	Cafeterías	3	3	0	0	3
	Restaurantes	8	8	0	0	8
	Panaderías	6	6	0	6	0
	Tiendas	10	10	0	0	10
	Otros					
	Tamales	2	2	0	2	0
Jugos	2	2	0	2	0	
		41	41	0	10	31
Lugares de interés social	Artesanías y florerías	0	0	0	0	0
	Tiendas de ropa y accesorios	9	9	0	0	9
	Puestos de periódico	3	3	0	3	0
	Puestos de libros	3	3	0	3	0
	Tiendas de música y películas	4	4	0	4	0
	Otros					
	Poster	2	2	0	2	0
	Artículos de higiene	2	2	0	2	0
	Estéticas	3	3	0	3	0
	Lavanderías	2	2	0	2	0
	Centro holístico	1	1	0	1	0
	Modulo de vigilancia	1	0	1	1	0
Centro de rehabilitación	1	1	0	1	0	
		31	30	1	22	9
Lugares relacionados con la actividad escolar	Copias y papelería	3	3		3	
	Cafe internet	4	4			4
	Bibliotecas					
	Centros culturales					
	Instalaciones deportivas					
	Otros					
		7	7	0	3	4
Espacios recreativos	Plaza comercial					
	Parque	1	1			1
	Bares y cantinas					
	Hoteles					
	Iglesias					
	Otros					
	Baños	3	3		3	
	Cajeros	4	4		4	
	Regalos	1	1		1	
	Bancos	2	2		2	
Maquinitas	3	3		3		
Prestamos	1	1		1		
		15	15	0	14	1
Total		94	93	1	49	45

Tabla 5.4. Registro de los establecimientos en el contexto comunitario: plantel Oriente.

Oriente						
	Tipo de establecimiento	No. de negocios	Espacios públicos	Espacios privados	Actuación individual	Actuación colectiva
Comida	Comida frita	5	5	0	5	0
	Cafeterías	1	1	0	1	0
	Restaurantes	5	5	0	0	5
	Panaderías	1	1	0	1	0
	Tiendas	13	13	0		13
	Otros					
	Materias primas	1	1	0	1	0
	Pastelería	1	1	0	1	0
	Verdurería	3	3	0	3	0
	Tortillería	2	2	0	2	0
	Pollería	2	2	0	2	0
		34	34	0	16	18
Lugares de interés social	Artesanías y florerías	0	0	0		0
	Tiendas de ropa y accesorios	1	1	0	1	0
	Puestos de periódico	0	0	0	0	0
	Puestos de libros	0	0	0	0	0
	Tiendas de música y películas	0	0	0	0	0
	Otros					
Farmacia	1	1	0	1	0	
		2	2	0	2	0
Lugares relacionados con la actividad escolar	Copias y papelería	5	5	0	0	5
	Café internet	3	3	0	0	3
	Bibliotecas	0	0	0	0	0
	Centros culturales	0	0	0	0	0
	Instalaciones deportivas	0	0	0	0	0
	Otros	0	0	0	0	0
		8	8	0	0	8
Espacios recreativos	Plaza comercial	0	0	0	0	0
	Parque	0	0	0	0	0
	Bares y cantinas	1	1	0	0	1
	Hoteles	0	0	0	0	0
	Iglesias	1	1	0	1	0
	Otros					
	Peluquería	3	3	0	3	0
	Gimnasio	1	1	0	1	0
	Farmacia	2	2	0	2	0
	Escuela Sec	1	1	0	0	1
	Jardín de niños	1	1	0	0	1
	Videojuegos	2	2	0	0	2
	Local de regularización	1	1	0	0	1
		13	13	0	7	6
Total		57	57	0	25	32

En cuanto a las actuaciones que se pueden desarrollar dentro de estos espacios se tiene que 49 establecimientos propician la participación individual que brindan servicios que no tienen relación con la actividad escolar y 45 de participación colectiva principalmente en los espacios de comida y parques. En este caso, la comunidad donde se encuentra el plantel Vallejo, no tiene espacios que permitan ligar la acción comunicativa de los estudiantes a su participación habitual. Centrando los servicios a la atención de los habitantes de la comunidad, dejando de lado una relación más estrecha entre la comunidad estudiantil y la comunitaria.

Plantel Oriente. El registro y categorización de los establecimientos que rodean al plantel se presentan en la tabla 5.4. De un total de 57 establecimientos con acceso público —principalmente de comida—, 32 son espacios que permiten una actuación colectiva, encontrándose centros de copiado, papelerías, café internet, bares y locales con videojuegos. Si bien en algunos de estos lugares se pueden activar relaciones sociales, no se asegura el desarrollo y la práctica de habilidades comunicativas de mayor complejidad cognoscitiva.

A continuación, se resumen las situaciones de prácticas comunicativas registradas durante de las observaciones de contexto escolar, ya que los elementos que las componen coinciden en todos los planteles. Por lo que se puede describir que las prácticas comunicativas que lleva a cabo la comunidad estudiantil en los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente, destacan por:

- **Temas:** Las situaciones de práctica comunicativa se distinguen por un campo de atención distinto de aquellos de relevancia social, científica o política. Persistiendo el compartir experiencias sociales y sentimentales, tanto dentro como fuera del plantel, o actividades e intereses compartidos.
- **Propósitos:** La inclusión en una práctica comunicativa fuera del aula, se puede describir como una manera de relacionarse socialmente compartiendo

experiencias personales, actividades o aficiones (no necesariamente escolares) y realizar actividades de tipo escolar (terminar tareas en conjunto).

- **Formas de agrupación:** La conformación de los grupos no se delimita a alguna especificación, encontrando formaciones mixtas o del mismo sexo y con una movilidad constante de integrantes.
- **Prácticas de comunicación oral:** Las expresiones que se hacen evidentes fuera del aula y dentro de una dinámica social contienen muletillas como los “este”; además de expresiones propias de una jerga comunicativa de los adolescentes como “puto”, “no mames”, “no manches”, “güey”; y errores lingüísticos en los que se agrega una “s” a verbos en segunda persona, por ejemplo: “fuistes”, “dijistes”, que persisten dentro de las prácticas comunicativas.
- **Prácticas de comunicación escrita:** En cuanto a una expresión escrita por parte de la comunidad estudiantil predomina aquellos escritos que van dirigidos a los alumnos por parte de las autoridades escolares con el objetivo de dar información sobre asignaturas, disminuyendo las expresiones hechas directamente por los alumnos a mensajes con contenido personal y sentimental, en algunos casos se expresa inconformidades por los 12 puntos de actualización en el plan de estudios de CCH y la violencia que se vive dentro del plantel.

En el contexto donde se encuentran inmersos los planteles de CCH, los alumnos transitan diariamente entre comercios y conviven con los habitantes de la comunidad, quienes cobran importancia al ocupar parte del tiempo de la vida estudiantil, en el que los alumnos pueden realizar otras actividades de índole académico. Esto caracteriza a los marcos de referencia naturales de los planteles con una baja diversidad y oferta de espacios en los que los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido dentro de la escuela. A pesar de que se cuenta con establecimientos que permitan la convivencia entre más individuos, en estos no se garantiza el desarrollo de prácticas de comunicación complejas. De estos

espacios, una gran cantidad se dedica a ofrecer servicios para los habitantes de la comunidad, lo que excluye al plantel educativo y a la práctica de los alumnos de las actividades comunitarias.

Tanto dentro como fuera de la escuela, los espacios ofrecen diversas oportunidades de práctica de las habilidades comunicativas. De manera que en las situaciones de práctica comunicativa observadas fuera de las aulas, se reproduce una jerga lingüística —con un vocabulario reducido, polisémico y altamente dependiente de los componentes no verbales de la interacción cara a cara—, muy arraigada en los adolescentes que, a pesar de la intervención educativa del plantel, persiste en sus expresiones. Por otro lado, uno de los principales motivos para participar en la comunicación dentro de un grupo está limitado a compartir experiencias personales, ajenas a una construcción verbal más compleja y el intercambio cultural propio de las comunidades académicas. Estas prácticas comunicativas interfieren tanto la continuidad de los conocimientos adquiridos en el aula como las oportunidades de uso de estos conocimientos en diferentes situaciones extra-académicas.

CONCLUSIONES

Al comienzo de la vida estudiantil en cualquier plantel de CCH, los alumnos ingresan con una serie de conocimientos y hábitos comunicativos que han aprendido y desarrollado en su paso por la educación básica, y que se ven transformados por el plan de estudios del colegio y la dinámica particular de uso del lenguaje de cada plantel. Estas experiencias pueden significar la pérdida, el mantenimiento o la adquisición de habilidades comunicativas que orientan y/o limitan el habla institucional en determinados niveles de desarrollo cognitivo.

El empleo, en este estudio, de una metodología que brinda una perspectiva bilateral de las relaciones entre la escuela y su entorno comunitario, por medio de las observaciones en ambos contextos y los formatos de entrevista, permite bosquejar los procesos de adquisición y el ejercicio real de las habilidades comunicativas de los alumnos; además extiende los márgenes de práctica a contextos extraescolares; y da cuenta de la transformación de la calidad de las producciones comunicativas durante la trayectoria escolar.

En primer lugar, el conjunto de materias que integra el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) constituye la principal influencia académica para el desarrollo de las habilidades comunicativas complejas que se presentan desde el primer año. El TLRIID articula tareas de comprensión de textos; análisis y síntesis de información; investigación documental; clasificación, contrastación e integración de información de diversas fuentes, análisis crítico de las ideas de diversos autores; y la construcción, exposición y defensa de argumentos propios.

Los resultados obtenidos en este estudio, expresan una notoria deficiencia en el desempeño de diversas tareas comunicativas que pueden atribuirse, en primera instancia, a fallas en las prácticas de enseñanza del taller, tales como la presentación de contenidos, las estrategias de evaluación de los aprendizajes y la retroalimentación en el uso de la lengua oral y escrita. El análisis realizado en los primeros capítulos demuestra el compromiso de los programas del Taller con el

desarrollo de niveles comunicativos y cognitivos apropiados para el bachillerato; por lo que las deficiencias no pueden atribuirse a un planteamiento curricular erróneo.

Considerando que las habilidades lingüísticas que exhiben los alumnos en los intercambios orales y escritos expresan niveles de desarrollo cognitivo, se puede contextualizar el uso del lenguaje a diversas situaciones escolares y comunitarias por su relevancia en la asimilación general de los aprendizajes escolares. En este sentido, la falta de oportunidades de uso de determinadas habilidades comunicativas en las diferentes asignaturas del bachillerato, limita el desempeño e incluso la participación, en algunos procesos de aprendizaje; restringiendo el sentido de la habilidad comunicativa a un requisito de acreditación en las asignaturas de lenguas. Por tanto, el Taller de lengua debe causar un impacto en otras áreas de conocimiento, como una asignatura especializada en orientar y perfeccionar las habilidades comunicativas necesarias en la comprensión de los contenidos disciplinarios, desarrollando y manteniendo una correspondencia entre programas que permeen la relevancia del desarrollo comunicativo.

Si bien todos los planteles presentan patrones comunicativos propios e independientes, hay un aspecto que comparten correspondiente a la transformación de las habilidades comunicativas en la trayectoria escolar, en el cual hay un descenso considerable en la producción y el nivel comunicativo durante el segundo año de bachillerato. En todos los casos, el segundo año se presenta como un período importante en el que se pausa el desarrollo de las habilidades con las que ingresa el alumno, mientras que el tercer año se posiciona como un período de recuperación de habilidades, resultado de la exigencia para la elección de la carrera y el ingreso a la licenciatura.

Por otra parte, la adquisición de un enfoque de comunicación comunitaria como marco cultural del TLRIID abre la posibilidad de relacionar elementos lingüísticos y contextuales para el desarrollo del habla escolar de los alumnos. Al respecto, los resultados de la presente investigación exponen algunas rupturas en las relaciones entre la institución y la comunidad: los espacios donde comúnmente

transita el alumno para llegar y salir de la escuela no ofrecen una dinámica con oportunidades de intercambio cultural que permitan fortalecer y extender el ejercicio de las habilidades comunicativas adquiridas en las aulas de lengua. Por el contrario, en algunos planteles la actividad pública de las comunidades circundantes implica riesgos para la salud física y emocional que restringen, e incluso inhiben, la capacidad comunicativa de los alumnos.

Considerando el aspecto social de la comunicación, se debe tener presente que las prácticas sociales cotidianas demandan un intercambio verbal que funciona como base sociocultural a la que está expuesta el habla escolar y que caracteriza las prácticas comunicativas en las que participan continuamente los alumnos. Esta base sociocultural –familiar y comunitaria— precede al alumno tanto como a la institución escolar, por lo que influye en el sentido que el alumno le otorga al programa educativo. Si la base sociocultural del lenguaje presenta un nivel de desarrollo de la lengua básico y por ende, inferior al que se pretende desarrollar curricularmente, es muy probable que ofrezca resistencia a la función formativa de la escuela obstaculizando el sentido de los programas de las asignaturas; en cambio, si esta base sociocultural presenta un nivel de desarrollo de lenguaje a la par o superior al del programa educativo, entonces la formación escolar se convierte en un medio para que el alumno acceda y domine conocimientos pertinentes para participar en nuevas prácticas sociales.

Un ejemplo de lo anterior se observa en la caracterización de las prácticas comunicativas en las que es evidente un lenguaje reducido en temas, propósitos y prácticas, donde resalta el uso de una jerga lingüística específica y propia de los adolescentes, es decir, se caracteriza por expresiones como “güey”, “no manches” o “no mames” que adquieren un sentido polisémico, y donde el programa de lengua no logra impactar para modificar esta base comunicativa.

Por esta razón, las construcciones verbales que presentan los alumnos permean no sólo los conocimientos escolares, sino también sus experiencias dentro y fuera del contexto escolar. Bajo este supuesto, los contenidos y la forma de las percepciones entre los planteles y sus entornos comunitarios hablan de los

obstáculos para la construcción de vínculos de beneficio recíproco entre ambos contextos.

Las observaciones derivadas del presente estudio permiten afirmar que en buena medida, las comunidades perciben a la población estudiantil como un sector de consumidores potenciales de bienes y servicios ajenos a los aprendizajes escolares, además de considerarla una “población conflictiva”; mientras que los planteles limitan, en mayor o menor grado, el contacto con la comunidad como una estrategia de defensa ante los riesgos potenciales a la integridad física y emocional de los alumnos. Un ejemplo de esto, puede ser el plantel Oriente que se encuentra rodeado de una comunidad que significa riesgos reales a la integridad física de los alumnos y ha formulado estrategias para resguardar su seguridad, al contener principalmente la vida estudiantil dentro del plantel con una serie de actividades académicas capaces de atraer la atención de los alumnos, reduciendo el uso inmediato de la lengua dentro de la escuela.

Estos resultados revelan que, el CCH es capaz de desarrollar un nivel de comunicación compleja en los alumnos, que se evidencia al cotejar ambos formatos de entrevista –individual y grupal- mostrando mayores niveles comunicativos cuando existe una directiva en la práctica comunicativa. Al mismo tiempo, ayuda a explicar la aparente desconexión entre los programas escolares para el desarrollo lingüístico en el CCH y las situaciones de práctica del lenguaje en los ambientes escolares y comunitarios. Evidenciando que las dinámicas escolares y sociales marcan las pautas y los límites en el progreso de habilidades comunicativas, de tal modo, que limitan el desarrollo eficaz de las prácticas de enseñanza de la lengua y reducen el nivel de exigencia del desarrollo cognitivo de los alumnos.

Por consiguiente, el CCH como institución educativa no debe limitar su perspectiva del desarrollo de la lengua a una función académica o a los compromisos curriculares de algunas asignaturas, principalmente ayudando a permear el conocimiento del TLRIID a otras asignaturas; sumado a la transformación de sus estrategias de defensa que le permitan hacer uso de las

habilidades comunicativas para dialogar con el contexto social y demostrar la importancia de la institución, de manera que ambos se perciban como espacios de formación y desarrollo a favor del alumno.

La caracterización de las prácticas lingüísticas de los alumnos de CCH, abre nuevas líneas de investigación sobre los contextos de uso y desarrollo de las habilidades comunicativas. Una de ellas sería la confirmación de los patrones comunicativos por plantel, mediante observaciones más detalladas de los contextos académicos y comunitarios que permitan profundizar en las estrategias de protección que implementa cada uno y su acción a favor del desarrollo de la lengua.

El uso del modelo de Marzano como una escala de medición para los niveles de dominio de la competencia comunicativa, resultó ser sensible a los diferentes niveles de dominio del conocimiento, por lo que valdría la pena utilizar los mismos instrumentos de medición en nuevas investigaciones. No obstante, se considera indispensable hacer ajustes a las entrevistas y observaciones para afinar el análisis de las competencias comunicativas en el desarrollo de la lengua de los alumnos a nivel bachillerato.

Otro aspecto a investigar es la observación de las dinámicas comunicativas dentro del aula para confirmar la correspondencia entre los requerimientos curriculares en las asignaturas de lengua, las prácticas de enseñanza que conducen los docentes, su uso en los contextos sociales y las capacidades que brinda al alumno para cursar una carrera. Asimismo, las observaciones de aula permitirán precisar las características de los niveles de aprendizaje comunicativo relacionados con el sistema de enseñanza, además de corroborar las pautas comunicativas existentes entre asignaturas, para dar cuenta de la interacción de los niveles de uso del lenguaje entre TLRIID y otras asignaturas, como oportunidades de uso y no sólo como requisito de acreditación del Taller. Por último, encontrar los factores escolares que influyen en el descenso del nivel de desarrollo comunicativo en los alumnos durante el segundo año de bachillerato y si este descenso ocurre en todas las asignaturas.

Estos resultados permiten avanzar en una explicación sobre los resultados obtenidos desde el año 2000 por los jóvenes mexicanos en las pruebas internacionales de evaluación de la competencia comunicativa; en particular, las medias de desempeño inferiores al promedio de la OCDE en la prueba PISA. Aunque el panorama que ofrece este estudio se limita a algunos planteles de CCH, también incluye una comparación de los programas en bachillerato general, que revelan las diferencias y deficiencias entre los programas y en su ejecución a nivel bachillerato.

Por esta razón, el uso de una metodología como la que se desarrolló en este estudio no sólo aplica para el programa educativo que implementa el CCH, sino que es posible extender su uso en otras instituciones o en áreas académicas distintas de las asignaturas lingüísticas. En concordancia con los planteamientos de Rogoff (1994) acerca de que el proceso de aprendizaje no se confina a los límites de un aula con propósitos académicos, ni mucho menos a cargo de los docentes, sino que sucede en espacios comunes (pasillos, canchas, jardinerías, etc.) en el contacto y la inclusión con otros individuos en nuevas prácticas sociales, este reporte de investigación confirma la tesis de que los espacios extraescolares y el contexto social ejercen una fuerte influencia en el desarrollo y uso de las competencias comunicativas, capaces de ampliar la experiencia de aprendizaje escolar en un ir y venir entre la teoría y la práctica.

En este sentido, el aprendizaje de la lengua se concibe como un proceso conformado por una serie de habilidades, conocimientos y experiencias que se conjuntan, en este caso, en la construcción y expresión oral para emitir un mensaje de manera eficaz. Brindándole al alumno no sólo las habilidades y conocimientos, sino la utilidad directa de los mismos en la toma de decisiones y en el dominio de las estrategias necesarias para intervenir de manera eficaz ante una situación singular fuera del espacio escolar. Siguiendo a Perrenoud (2002), son estas las competencias que deberá desarrollar y aplicar en otros ámbitos académicos y profesionales.

Ahora bien, retomando la perspectiva sistémica de Luhman (2012) acerca de que el contexto extraescolar debe ser estimulante, el presente estudio demuestra que el contexto de los cuatro planteles estudiados limita las funciones educativas y comunicativas de la institución haciendo prevalecer su estructura de habla. Sin embargo, no existe una permeabilidad recíproca de información mediante el tránsito del alumno entre contextos. A causa de una apreciación indiferente de la función educativa del plantel para constituirse en fuente de apoyo, por otra parte, la institución educativa necesitaría abrir las puertas para extender sus conocimientos a través de la comunidad estudiantil y posicionarse como un espacio central dentro de la vida comunitaria, en un esquema de reciprocidad.

Debido a que el aprendizaje se desarrolla de la mano de las prácticas sociales en que tiene lugar, no se puede ver como un proceso unidireccional y exclusivo de la labor del docente, puesto que el alumno sigue siendo un individuo activo y móvil entre varios escenarios. Debe contar con una dinámica flexible que le permita ir y venir entre diversas prácticas sociales, reflejando en ellas el conocimiento que ha adquirido en cada una de sus participaciones a lo largo de la vida. De lo contrario no podrá percibir las conexiones entre los espacios psicosociales, desarrollando una perspectiva de participación dividida, donde lo que se aprende en la escuela es y se usa sólo para escuela.

Si el desarrollo de la lengua —en este caso, contrario a las ideas de Rogoff (1993)— no fuera una habilidad socialmente apreciada más allá de los ambientes académicos, no sería una clave para acceder a nuevos escenarios de práctica, ni el alumno comprendería el *para qué* del desarrollo de la lengua, perdiendo el sentido y eficiencia de aprendizaje. A la vez —adverso a los planteamientos de Unamuno (2003)— al reducir la multiplicidad de participaciones que puede tener el alumno en diversos contextos para adecuar los elementos de comunicación verbal y no verbal, restringe sus experiencias comunicativas y se garantiza como un individuo poco competente en el uso de la lengua. De manera, que el conocimiento que se ha adquirido durante una vida académica pueda ser apreciado con un uso inmediato y no quede almacenado o perdido en la memoria

como un requisito indispensable para transitar en el sistema escolar. Esta problemática que presentan los alumnos de CCH se puede rastrear desde los niveles de educación básica, y que a futuro representa una dificultad importante para el ingreso y egreso en cualquier carrera profesional, e incluso a nivel del ejercicio profesional.

REFERENCIAS

Álvarez, L. y De la O, C. (2005). Evaluación y certificación de competencias laborales en México. El caso de las dependencias del gobierno federal. *Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM*. No. 216,13-34.

CONOCER. http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3. Visitado el 13 de Diciembre de 2013.

Dallera, O. (2012). *La sociedad como sistema de comunicación. La teoría sociológica de Niklas Luhmann en 30 lecciones*. Argentina: Biblos.

Dirección General de Bachillerato. Programas de estudio. <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/programasdeestudio.php>. Visitando el 16 de Diciembre de 2013.

Documento Base del Bachillerato General (2011). <http://www.dgb.sep.gob.mx/02m1/03iacademica/programasdeestudio.php>. Visitado el 10 de Diciembre de 2013.

Goffman, E. (2006). Marcos de referencia primarios. *En Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. (pp. 23-42). Madrid: Siglo XXI Editores.

Holstein, J. y Gubrium, J. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En Densin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.228-269). Barcelona, España: Gedisa.

INEE (2013). *México en PISA 2012*. 1a edición. México: INEE.

La prueba PISA en México. http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html. Visitado el 10 de Diciembre de 2013.

- Lave, J. y Wenger, E. (2011). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. (pp.1-17). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). ThousandOaks, CA: Corwin
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Organización Mundial del Trabajo.
- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA) 2000 DE LA OCDE*. México: Aula XXI/Santillana.
- Pérez, G.; Alarcón, I.; Yoseff, J. y Salguero, M. (2010). *Psicología cultural*. Volumen 1. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Programa de estudio de Literatura I. (2013). http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/3er_SEMESTRE/Literatura_I_biblio2013.pdf. Visitado el 16 de Diciembre de 2013.
- Programa de estudio de Literatura II. (2013). http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/4to_SEMESTRE/Literatura_II_biblio2013.pdf. Visitado el 16 de Diciembre de 2013.
- Programa de estudio del Taller de Lectura y Redacción I. (2013). http://www.dgb.sep.gob.mx/02m1/03iacademica/01programasdeestudio/cfb_1sem/TALLER_DE_LECTURA_Y_REDACCION_I.pdf. Visitado el 16 de Diciembre de 2013.

Programa de estudio del Taller de Lectura y Redacción II. (2013).
http://www.dgb.sep.gob.mx/02m1/03iacademica/01programasdeestudio/cfb_2sem/TLR-II.pdf. Visitado el 16 de Diciembre de 2013.

Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV. Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Área de Talleres de lengua y comunicación. (1971)
http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tlri_iv.pdf.
Visitado el 16 de Diciembre de 2013.

Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.
<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. Visitado el 16 de Diciembre de 2013.

Rickheit, G. y Stronger, H. (2008). Foundation. The concept of communicative competence (pp.15-65). En Rickheit, G., Strohner, H., and Vorweg, C. *Handbook of Communication Competence*. (pp.15-20) Berlín: Mouton de Gruyer.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. (pp.25-87). España: Paidós.

Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture and Activity*. Volumen1, No.4, 209-229.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

Secord, P. y Backman, C. (1975). *Psicología Social*. (pp.131-132). Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.

Subdirección de Asuntos Nacionales ANEAS. La Certificación de Competencias Laborales en México y en el Sector Hídrico.

http://www.aneas.com.mx/certificacion/docs/Certificacion_nota.pdf.

Visitado el 13 de Diciembre de 2013.

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. España: GRAÓ.

Vidal, R. y Díaz, M. (2004). Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años. <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informesinstitucionales/estudi-internacionales/74-publicaciones/estudios-internacionales-capitulos/572resultados-de-las-pruebas-pisa-2000-y-2003-en-mexico>.

Visitado el 10 de Diciembre de 2013.