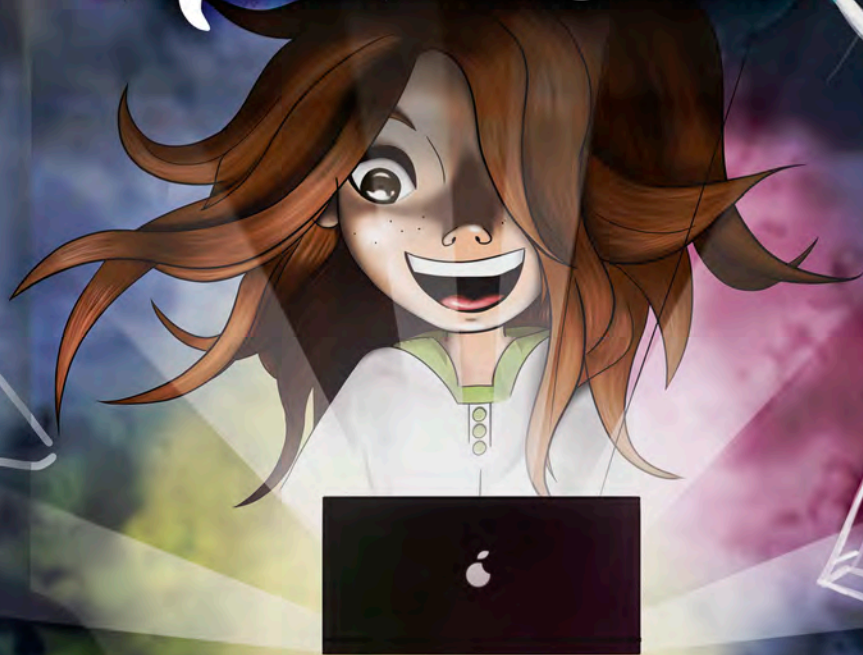


# La Clase en Mágica Tabasco



**Verónica García Martínez**

**Pablo Marín Olán**

COORDINADORES



### **Verónica García Martínez**

Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México. Es profesora investigadora de Tiempo Completo de La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha coordinado proyectos de investigación con financiamiento nacional e internacional, y organizado proyectos de difusión y divulgación del conocimiento nacionales e internacionales. Miembro del Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE), del Consejo Nacional de Escuela e Investigadores de Ciencias de la Comunicación (CONEICC), Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa (RED LaTE CONACyT, México).

Así también, ha sido premio al mérito científico de la UJAT, y obtenido reconocimientos por la dirección de tesis de licenciatura y posgrado, es parte del Comité de la Revista *Emerging Trends in Education* y árbitro de revistas indexadas.

Correspondencia:  
veronica.garcia@ujat.mx

**La Clase Mágica  
en Tabasco**

**José Manuel Piña Gutiérrez**  
Rector

# **La Clase Mágica en Tabasco**

*Verónica García Martínez*  
*Pablo Marín Olán*  
**Coordinadores**

*Pedro Ramón Santiago*  
*Jessica del Carmen López Laynes*  
*Belem Castillo Castro*  
*Claudia Alejandra Castillo Burelo*  
*Maribel Flores Galicia*  
*Silvia Patricia Aquino Zúñiga*



Primera edición, 2018

D. R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura  
Colonia Magisterial, C.P. 86040  
Villahermosa, Centro, Tabasco

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

ISBN impresa: 978-607-606-477-1

ISBN electrónica: 978-607-606-479-5

Diseño de Editorial: Eikongráfico

Ilustración de portada y diseño: Eikongráfico

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.

# Índice

Presentación.....9

Capítulo I. De la Pedagogía Sociocultural a la Quinta Dimensión. Andamiaje Teórico de La Clase Mágica.....17

*Verónica García Martínez*

*Pedro Ramón Santiago*

Introducción.....	17
Desarrollo.....	19
La Cultura.....	22
Mediación.....	26
Horizontalidad.....	29
Interacción.....	32
El Juego.....	35
Empoderamiento de Grupos Vulnerables.....	38
Conclusiones.....	42
Referencias.....	44

Capítulo II. Funciones Didácticas de los Elementos de La Clase Mágica.....51

*Jessica del C. López Laynes*

El sitio: Entre el juego, la fantasía y la cultura.....	53
Los amigos, compañeros de aventuras.....	57
El Maga. Figura de interrelación, comunicación e identidad....	63
El laberinto Mágico. Una ruta de aprendizaje.....	68
Tarjetas de tareas. Pasaporte en un viaje de aventuras....	72

Conclusiones.....	75
Referencias.....	76

Capítulo III. Bases Psicopedagógicas en la Formación de Los Amigos.....	81
---	----

*Belem Castillo Castro*

*Claudia A. Castillo Burelo*

Introducción.....	81
Reclutamiento.....	82
El Proceso de las capacitaciones para implementar Clase Mágica en Tabasco.....	86
Primer eje: Las implicaciones didácticas de las teorías del aprendizaje.....	89
Teoría Genética de Jean Piaget.....	90
Teoría Socio-Cultural, Lev Semionovich Vygotsky.....	92
Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.....	93
Teoría de Bruner: Aprendizaje por descubrimiento.....	95
Segundo eje: La didáctica.....	96
La didáctica desde La Clase Mágica y su implementación.....	100
Implementación del proyecto de La Clase Mágica.....	108
Proyecto 4to. año “obra de teatro”.....	109
Proyecto 5to. año “Navegando en la lectura”.....	112
A manera de reflexión.....	114
Referencias.....	115

Capítulo IV. Las Competencias Conversacionales en Los Amigos de La Clase Mágica.....	119
--	-----

*Maribel Flores Galicia*

*Silvia P. Aquino Zúñiga*

Introducción.....	119
Conceptualización y características de las competencias conversacionales.....	120
El Coaching Ontológico como base para desarrollar competencias conversacionales.....	125
Implementación de la intervención educativa.....	130
Resultados.....	145



Conclusiones.....	149
Referencias.....	152

Capítulo V. Notas de Campo. Esbozo de un Texto Lazarillo para Escritores.....	157
---	-----

*Pablo Marín Olán*

Diseño y preparativos para el registro de notas de campo.....	160
Materiales y herramientas.....	171
La cámara fotográfica.....	172
Grabadoras de audio.....	175
La videocámara.....	178
La transcripción.....	180
Referencias.....	184



## **Presentación**

En el año de 2014 durante una estancia de investigación en la Universidad de California en San Diego, conocimos a la Dra. Olga Vásquez, de formación antropóloga y profesora de convicción, creadora de un modelo educativo llamado La Clase Mágica, dirigido especialmente a niños hijos de migrantes, cuya intención se orientaba a ayudar en la integración de ese grupo en el contexto de los Estados Unidos. El modelo tiene una plasticidad que permite su adaptación a diversidad de contextos y propósitos, y ha sido replicado en varios países, principalmente en aras de empoderar a grupos vulnerables.

De regreso a nuestra Universidad de origen en Tabasco, decidimos lanzarnos a la fascinante tarea de diseñar un proyecto que permitiera la aplicación de La Clase Mágica (LCM) en el entorno mexicano, y con esa consigna desarrollamos el primero, enfocado a promover el mejoramien-

to de habilidades académicas en Matemáticas y Español entre los niños de nivel primaria. Posteriormente surgió la oportunidad de concursar y ganar el fondo UCMEXUS-CONACYT auspiciado por la Universidad de California en San Diego (UCSD) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Esto permitió un intercambio muy enriquecedor entre profesores y estudiantes de la UJAT y de la UCSD, entre los que se encontraba la creadora del modelo.

A finales de 2015 comenzó a prepararse el escenario para implementar LCM en Tabasco, a través del apoyo de un equipo de profesores y estudiantes de la División Académica de Educación y Artes, con el consentimiento de la Subsecretaría de Educación Básica y la asesoría de la Universidad de California. Inició la estrategia de intervención en dos escuelas de nivel básico en la Ciudad de Villahermosa, en los grados de cuarto y quinto de primaria, misma que duró 10 semanas. Para que pudieran efectuar este trabajo se capacitó a los estudiantes en diversos aspectos: pedagógico-didáctico, investigativo, comunicacional y teórico. La Dra. Vásquez y otros miembros de su equipo de trabajo visitaron la UJAT para ayudar al equipo Juchimán a apropiarse del modelo, y tres profesores y un estudiante de Tabasco visitaron la UCSD.

A partir de entonces y cada ciclo escolar se reclutaron estudiantes de Servicio Social y Práctica Profesional, especialmente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a quienes se capacitó para el relevo en la estrategia, que se continuó en los mismos centros escolares y con los niños que acreditaban el quinto y sexto grado respectivamente. A más de dos años de iniciar esta aventura, la cosecha fue y sigue siendo afortunada: tres tesis de licenciatura, una de maestría, intercambio académico de profesores y estudiantes, un programa de servicio social y práctica profesional, ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales, publicaciones en revistas y este texto que es producto de la experiencia y la reflexión de los profesores y estudiantes que participaron en el proyecto.

El propósito fundamental del presente documento es básicamente descriptivo. Sin pretensiones epistemológicas ni de teorización; sistematiza los fundamentos del modelo, los cuales no se encuentran en ningún otro texto en idioma español. También recoge la experiencia de los que participaron de manera directa en el proyecto en México, con la aspiración que sirva para continuar con esta prolífica tarea, ya que ha demostrado aportar beneficios no sólo para los

grupos atendidos sino para los estudiantes que participan en las intervenciones.

El texto se divide en cinco capítulos: en el primero Verónica García Martínez responsable del proyecto y Pedro Ramón Santiago, profesor participante, exponen las bases teóricas que sustentan el modelo, a través de un recorrido por diversos autores notables que aportaron desde su formación y disciplina lo que sirvió para fundamentar LCM. Se abordan los enclaves más significativos del corpus teórico generado por Vygotsky, Freire, Bourdieu y Cole, que no son los únicos aportes a la plataforma de LCM, pero son los más relevantes.

En el segundo capítulo Jessica del Carmen López Laynes, egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en su momento becaria tésista del proyecto, ofrece las principales bases conceptuales del modelo; no se expone la totalidad de sus elementos puesto que es muy vasto y complejo, pero sí se describe lo que constituye la estructura más recurrente y significativa del mismo en esta dimensión. El Sitio, Los Amigos (jóvenes participantes en el programa), el Maga, El Laberinto, las Task Card (o tarjetas de tarea) representan algunos de los componentes que son símbolos representativos del modelo. Se hace

una referencia de cada uno de ellos y el papel que juegan en la estructura de LCM.

En el capítulo tres, Belem Castillo Castro y Claudia del Carmen Castillo Burelo, profesoras que coordinaron la dimensión pedagógica y didáctica exponen algunas bases pedagógicas que se consideran en la implementación del modelo y discuten sobre los tres ejes que consideran son fundamentales para su puesta en marcha. Ofrecen el perfil de Los Amigos y los aspectos formativos para desempeñarse como tales. También ofrecen una descripción de las actividades lúdico pedagógicas aplicadas en la intervención.

En el capítulo cuatro, Maribel Flores Galicia, egresada de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa y Silvia Patricia Aquino Zúñiga, profesora colaboradora del proyecto, ofrecen la dimensión comunicacional a través del trabajo de competencias conversacionales que deben ser puestas al servicio de la intervención. Los estudiantes universitarios participantes deben desarrollar habilidades de comunicación para un mejor desempeño. Para promoverlas se implementó una estrategia de *coaching* ontológico relacionado con la teoría vi-gotskiana. Se ofrece un concepto de competencias conversacionales y la descripción de las ac-

tividades, así como las dificultades encontradas y acciones realizadas para subsanarlas.

En el último capítulo, Pablo Marín Olán, antropólogo participante del proyecto, desarrolla la dimensión investigativa del modelo. Objetivo paralelo al didáctico pedagógico es el cultivo de las competencias de investigación en los estudiantes universitarios, pues es menester que recojan el contexto de las observaciones. Para lo anterior, es necesario que se les capacite en la recogida de datos a través de instrumentos de corte cualitativo. En el capítulo se exponen algunas herramientas que pueden ser empleadas durante la intervención como las notas de campo y otro tipo de materiales y registros que son viables dada la naturaleza del modelo.

Como puede advertirse este modelo tiene varias aristas, cuyo impacto más importante redunda en los niños y en los estudiantes universitarios participantes. En los primeros se cultiva una forma distinta de aprendizaje a través del juego, y se establecen relaciones académicas y afectivas con Los Amigos. Para los segundos se abre un espacio de aplicación del conocimiento adquirido en el aula a través de métodos innovadores de enseñanza. En ambos casos los resultados son favorecedores.



Este texto, por tanto, desea convertirse en una base sobre la que descansen las posteriores intervenciones, puesto que el programa sigue aplicándose con las generaciones de estudiantes de Servicio Social y Práctica Profesional, a las que se suman estudiantes de la Maestría en Innovación e Intervención de la Práctica Educativa, de modo que las experiencias que se vierten en este texto pueden ser de gran valía para tener un respaldo conceptual que facilite la implementación y adaptación de este modelo en futuras intervenciones.

Verónica García Martínez

Pablo Marín Olán



---

## CAPITULO I

---

### ***De la pedagogía sociocultural a la Quinta Dimensión. Andamiaje teórico de La Clase Mágica***

*Verónica García Martínez  
Pedro Ramón Santiago*

#### **Introducción**

Hablar de La Clase Mágica (LCM) es referirse a un entramado compuesto de conceptos y teorías que se vierten y manifiestan en actividades lúdicas enfocadas al empoderamiento de grupos, especialmente vulnerables. Nacido en los Estados Unidos de Norteamérica hace más de 25 años, el modelo surge con el propósito de facilitar la inserción de los niños migrantes latinos a la cultura americana. Diversas experiencias permiten calificarlo como un modelo replicable, dado que se puede emplear a diferentes grupos humanos en atención a una diversidad de fines.

En Texas, se enfocó en un inicio a los estudiantes de comunidades latinas con bajo desempeño escolar en el idioma inglés, matemáticas y ciencias (Willey, López, Torres y Licon, 2014). Este proyecto fue coordinado por la universidad estatal con apoyo de otras organizaciones con la finalidad

de disminuir la inequidad de oportunidades de inserción social y logró resultados que impactaron a los padres de familia (Claeys y Muñoz, 2014). En el modelo texano se implementaron otras innovaciones orientadas hacia la utilización de la tecnología para la adquisición de competencias (Sánchez, Yuen, Shonle, De Hoyos, Santillán y García, 2014; Alanís, 2014) y la construcción de identidades (Ek, García, y Garza, 2014). Los resultados obtenidos fueron tan sorprendentes que fue tema de discusión a nivel estatal sobre política educativa (López y Valenzuela, 2014).

En España, la adaptación de LCM sirvió para atenuar inequidades sociales con los grupos de gitanas del sur del país (Macías y Vásquez, 2014). Coordinado por la Universidad de Pablo Olavide en Sevilla, España y con apoyo de organizaciones, el programa ofreció a las mujeres marginadas recursos para enfrentar las nuevas realidades sociales y tecnológicas, empoderando a un grupo tradicionalmente vulnerable que se negaba a dejar su herencia cultural (Gómez y Vásquez, 2014). En el caso de Colombia, el programa buscó habilitar a los niños de nivel básico en el idioma inglés y sensibilizarlos en el cuidado ecológico.

En México, se comenzó a implementar en el año 2015 a través de un proyecto de investigación desarrollado por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En este caso se reclutaron estudiantes de Servicio Social y Práctica Profesional para participar en el modelo que tiene como eje principal la intervención educativa. El propósito fundamental era apoyar a niños de los últimos grados de nivel primaria en las asignaturas de español y matemáticas de escuelas en el estado de Tabasco, dado que los resultados de la prueba PISA en estas materias, en las evaluaciones

más recientes, ubicaron a la entidad en los últimos lugares. Finalmente, por cuestión de estrategia se optó por incidir en la comprensión lectora.

Aunque se advierten las múltiples posibilidades que el modelo tiene para adaptarse a diversos contextos y circunstancias, se requiere de la comprensión de la complejidad del mismo para permitir una implementación adecuada. El modelo descansa en un corpus teórico profuso, que soporta las actividades derivadas y encaminadas a dotar a un grupo de los elementos indispensables para afrontar situaciones cotidianas, pero complicadas.

## **Desarrollo**

LCM tiene una plataforma rica y diversa. Parte de varias propuestas teóricas que nutren el aparato conceptual del modelo: el Socioconstructivismo de Lev Vygotsky, la Pedagogía de la Pregunta de Paulo Freire, la Teoría de los Capitales de Pierre Bourdieu, La Quinta Dimensión de Michael Cole (5D). Ésta última tiene una ascendencia importante, aunque las demás propuestas teóricas mencionadas están claramente entretejidas en el modelo. En esta sección se presenta en primer momento una tabla sintética de las mismas, para dar paso a la disertación de algunos de los conceptos presentados como fundamentales y que conforman el andamiaje teórico de LCM, algunos de ellos coincidentes entre los diferentes autores. No sobra mencionar que se eligieron para discernir los conceptos más representativos, que no los únicos, dado que el modelo da para más. No se presentan en orden de importancia porque todos son igualmente importantes.

CONCEPTOS	TEORÍA SOCIO CULTURAL (Vygotzky)	PEDAGOGÍA CRÍTICA (Freire)	TEORÍA DE LOS CAPITALES (Bourdieu)	QUINTA DIMENSIÓN (Cole)	LA CLASE MÁGICA (Vásquez)
CULTURA	Toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada del contexto social y cultural.	La cultura es inherente al individuo, no se puede pensar en una acción pedagógica sin considerar la cultura.	Introduce la categoría sociológica de capital cultural que alude a la tradición cultural de los padres y los abuelos, la fuente fundamental de ese capital.	Los procesos de aprendizaje están profundamente relacionados con la experiencia social.	Es impensable la acción educativa fuera del contexto cultural.
MEDIACIÓN	El lenguaje es el elemento mediador. La Zona de Desarrollo Próximo se potencializa por la mediación.	Los hombres se educan en comunión mediatizados por el medio.		El papel (fundamental) de los estudiantes universitarios es el de animadores. Su presencia sirve para ayudar a los niños a tomar decisiones en el juego.	La guía del amigo es la pieza clave para la ZDP.
HORIZONTALEDAD	Educador-educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible. Esto se da en una relación horizontal.		La enseñanza colectiva es una dimensión que entrena la enseñanza y el aprendizaje de los actores participantes en el proceso de una manera horizontal.	Es fundamentalmente una experiencia social colaborativa entre niños y adultos que permite la ruptura de las jerarquías tradicionales.	En LCM el guía es un amigo, no es el maestro ni una persona revestida de una autoridad infranqueable; la interacción se da en un ambiente de equidad y se estimula un ambiente fraterno, relajado y favorable para la activación del aprendizaje.

<p>INTERACCIÓN</p>	<p>La construcción del pensamiento emana de la interacción con los otros en una constante dialéctica, intrapsicológica y socializadora.</p>	<p>El sujeto interactúa con su medio, y también con sujetos promotores de su aprendizaje</p>	<p>El campus es un espacio considerado como un conjunto de relaciones objetivas que se imponen quienes están en ese campo: son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales e, incluso, a las interacciones directas de los agentes.</p>	<p>El propósito es impulsar el aprendizaje situado en actividades de tránsito diario, insertas en la cultura nativa y con una base esencialmente lúdica.</p>	<p>En LCM se apuesta por una interacción social que estimule la dimensión cognitiva del participante.</p>
<p>JUEGO</p>	<p>El juego se convierte en un generador de desarrollo en la medida que el niño se vea implicado en sus reglas.</p>			<p>Su propósito es impulsar el aprendizaje situado en actividades de tránsito diario, insertas en la cultura nativa y con una base esencialmente lúdica.</p>	<p>En LCM el juego lleva a resolver problemas cotidianos, el objeto es que el individuo pueda ser capaz de aplicar sus aprendizajes a la resolución de problemas de la vida práctica.</p>
<p>ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES</p>		<p>Caracteriza a la educación como un proceso liberador que posibilita la inclusión de grupos sociales.</p>	<p>Ve a la educación pública como un factor de progreso cultural y material de los sectores sociales menos favorecidos.</p>	<p>Explora los recursos intelectuales de los niños de culturas minoritarias en riesgo de exclusión social.</p>	<p>La idea que se comparte es el mejoramiento de clases marginales a través de una educación que alfabeice no literalmente hablando, sino a través de un proceso dialéctico de cuestionar y buscar respuestas.</p>

## La Cultura

La Clase Mágica es un modelo educativo en el que la cultura, en el sentido sociológico del término, representa un elemento trascendente. Dado que en LCM la acción educativa ocurre en un grupo que comparte rasgos culturales en un contexto social determinado, es impensable que suceda fuera de ese contexto cultural (Vásquez, 2003). Una de las bases más fuertes de esta idea es la Teoría Sociocultural de Vygotsky, para quien “toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada del contexto social y cultural y compartida por los miembros de ese contexto, quienes conducen al conocimiento y a las destrezas esenciales para lograr el éxito dentro de una cultura particular” (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007, p. 412).

En este sentido, LCM surge al interior de la cultura de los niños migrantes hispanos que se incorporaban a un país cuyos rasgos culturales eran disímbolos, para que no perdieran su esencia. En las posteriores aplicaciones del modelo, también se respetó la naturaleza de las culturas (gitanas, niños hispanos) siempre con el propósito de empoderar a los sujetos participantes sin menoscabo de sus orígenes. El desarrollo cultural, según Vygotsky, sobre todo en la actividad que se hace con los niños, aparece en dos planos: el psicológico y el social. El niño nace con una capacidad cognitiva pero es parte de un contexto social, y sus construcciones de pensamiento emanan de la interacción con los otros en una constante dialéctica intra psicológica y socializadora (Vygotsky, 2008).

Estas aportaciones del enfoque pedagógico socio cultural a LCM se traducen en la valoración del contexto como parte del desarrollo del individuo el cual se considera un ser



activo dentro de su cultura, construida a través productos culturales como las costumbres de la comunidad y las construcciones de lenguaje. En LCM se enfatiza en la preservación de la historia y la cultura del individuo en tanto pertenece a un grupo y comparte con él esos productos culturales. Se pretende un empoderamiento del sujeto sin quebranto de su identidad, tal como los niños migrantes de California y Texas o las gitanas de España.

En la dialéctica individual/social que configura Vygotsky para el mejoramiento de las condiciones de los grupos y las culturas, navega el pensamiento de Freire (2002), cuyo aporte teórico a LCM parte de la posibilidad del hombre que pasa de ser un simple espectador (psique) a interferir en la realidad para modificarla de forma reflexiva y crítica a través de la conciencia y las relaciones con los demás (social), creando o recreando la herencia cultural recibida. La integración a las condiciones del contexto macro social es posible, pese a la vulnerabilidad de las clases alienadas, señala el autor. Una constante en esta propuesta, al igual que en LCM, es la orientación al mejoramiento de los grupos en situación desfavorable para incorporarse al contexto cultural al adquirir capital (cultural) a través de la educación.

En este tenor se añade el concepto sociológico de Bourdieu de “capital cultural”, que es definido como la acumulación de cultura propia de una clase, heredada o adquirida mediante la socialización, y se adquiere tanto en el hogar como en la escuela, a través de la acción educativa liberadora. El capital cultural, señala Bourdieu, “es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (Bourdieu, 2003, p. 78) y se obtiene mediante la educación de base o permanente, y no es solamente una

condición de acceso a los puestos de trabajo o a las posiciones sociales, sino que es una condición mayor de acceso al ejercicio verdadero de los derechos del ciudadano (Bourdieu, 2003). De allí que Sídicaro (En Bourdieu, 2003b, p. 19) afirme que el enfoque de capitales (sobre todo el cultural) reconoce a la educación (pública) como un factor que incentiva el progreso material de los sectores sociales menos favorecidos.

Para Bourdieu (2003b) existen factores que inciden en la construcción de la cultura y del capital de un individuo, tales como la familia, el género, edad, filiación religiosa, entre otros. Sin embargo, “en la educación hay mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2003, p.108). De hecho, precisa que la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera con la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar.

La convergencia del enfoque de capitales con el modelo de LCM estriba precisamente en el capital cultural como un compuesto que se adquiere bajo la influencia de las interacciones dadas en diferentes esferas, tanto en la familia como en la escuela y en el mundo social, de ahí que LCM sea coincidente, al considerar a la educación como el producto de las experiencias del sujeto en los contextos donde aprende, no sólo conocimientos sino principios, valores y costumbres de una aplicabilidad general. Bourdieu (2003) también hace referencia a la educación como proceso formativo emancipador para el cambio y la transformación de la realidad, y como el medio para obtener el

capital cultural necesario que permite el acceso a mejores posiciones en la escala social. LCM se orienta al empoderamiento de las clases o grupos vulnerables por medio de la educación, misma que impacta en los planos psicológico y social del desarrollo cultural (Vygotsky, 1931)

El desarrollo cultural en el espacio institucional donde se ejecuta (aunque no exclusivamente) la acción educativa, tiene como meta el aprendizaje. En este sentido, Michael Cole, autor de la Quinta Dimensión (5D) concluyó que los procesos de aprendizaje están profundamente relacionados con la experiencia social, de modo que orientó sus esfuerzos a investigar métodos culturalmente más apropiados que permitieran explotar los recursos intelectuales de los niños de culturas minoritarias en riesgo de exclusión social. La 5D es considerada como “un sistema de actividades educativas dirigido a niños de educación básica que funciona como un verdadero laboratorio viviente, (y) es una propuesta teórico metodológica sin igual para abordar el estudio de la cognición humana comparada” (Quinteros, 2000, p. 7).

1. Los principios de la 5D se fundan en un cuerpo de teorías próximas entre sí, como la teoría histórica cultural, y la psicología sociocultural. De acuerdo con estas perspectivas, el fin es impulsar el aprendizaje situado en actividades de tránsito diario, insertas en la cultura nativa y con una base esencialmente lúdica. Las aportaciones de esta orientación al andamiaje teórico al modelo de La Clase Mágica, son en varios sentidos, en el cultural y de participación se sostiene en cinco principios que reflejan la contextualización y su naturaleza democratizadora

(Vásquez, 2003):

2. Una perspectiva de reconocimiento en la investigación y la práctica que toma recursos culturales de la comunidad local;
3. Un enfoque en la multiplicidad y la diversidad;
4. Un compromiso al cambio deliberado y continuo;
5. Una asociación directa con los miembros de la comunidad en vez de con las instituciones;

Un enfoque multi-generacional a la enseñanza y el aprendizaje.

El hilo conductor que en este caso lo representa la cultura, está relacionado en todas las propuestas con el concepto de un grupo social que comparten rasgos culturales comunes, y que a través de la acción educativa logran una mejoría que les permite integrarse más fácilmente al contexto cultural. De modo que no se trata únicamente de un colectivo que persiga un bien común, sino de una cultura como tal que, guardando sus rasgos originales, se empoderan en el acto educativo.

## **Mediación**

En el entramado teórico conceptual de LCM también sobresale la mediación (o mediatización), que en el enfoque socio cultural se refiere a la comunicación de la persona con su medio a través de la interacción. Ésta supone el uso de herramientas propias de la cultura humana. Vygotsky (2008) defiende la idea de que “La vida material del hombre está mediatizada por instrumentos, y de la misma mane-

ra, también su actividad psicológica está mediatizada por eslabones productos de la vida social de los cuales el más importante es el lenguaje” (p. 8); de este modo se coloca al lenguaje en un lugar preponderante en el desarrollo del pensamiento.

De acuerdo con Acosta (2005), Vigotsky plantea en su tesis sobre la mediatización social de los procesos psíquicos, que estos procesos inician en un marco social de relaciones (externas) y luego transitan a su actividad psíquica interna. El autor se esforzó en demostrar cómo los medios artificiales construidos bajo el paraguas de la cultura (lenguaje hablado, lectura y escritura) se convierten indistintamente en herramientas psicológicas que inciden en la modelación de las funciones de la conciencia como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y al ejercicio de la voluntad. Las prácticas sociales, particularmente la educación, se convierten así en herramientas fundamentales para la transformación de la conciencia (Rodríguez, 2008).

Vygotsky (1979) refiere dos niveles evolutivos: el real y el potencial. El primero comprende las actividades que los niños desarrollan para solucionar ellos mismos un problema y aluden a sus capacidades mentales. El segundo aparece cuando se les ofrece ayuda para resolver el problema o se les enseña cómo hacerlo y apunta a su desarrollo mental. En este sentido quedó demostrado que, entre dos niños con un nivel de desarrollo mental equivalente, existe una diferencia sustancial cuando se pone uno de ellos con la guía de un maestro o mediador. Indistintamente éste desarrollará un mejor aprendizaje y una mejor predisposición para él mismo. Esta diferencia es la que se denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En palabras de Vygotsky (1979) la ZDP “Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (p.133).

De manera, la interacción social (pedagógica) que se establece entre el niño y el adulto, u otro niño más capaz -mediado por el lenguaje-, tendrá un impacto significativo en el desarrollo mental, lo que más tarde se convierte en un modo de autorregulación (Carrera y Mazzarela, 2001). Entonces es menester que haya una intervención deliberada en la ZDP del niño para que éste avance de una manera que no sería posible si sólo es instintivamente.

En LCM la mediación la ejerce el “amigo”, figura que se trata con más detalle en el capítulo II. En el modelo, son los estudiantes universitarios los amigos, quienes se encargan de conducir a los niños a través del acto educativo, con los componentes lúdicos inherentes al programa. Ellos se constituyen en los mediadores que inciden en la ZDP de los niños, para posibilitar la evolución hacia las metas esperadas. En el enfoque liberador de Freire (1997) los hombres se educan en comunión mediatizados por el mismo medio. La pedagogía liberadora adjudica al medio la posibilidad de mediar entre el sujeto mismo y su emancipación a través del acto educativo.

La significación que el sujeto otorga a los elementos que componen el medio es un aliciente para entender las limitaciones y superarlas. Uno de estos elementos son los estudiantes universitarios que se transforman en un factor de cambio para los participantes. Señala Cole (2003) que al

papel (fundamental) de los estudiantes universitarios en la 5D es el de animadores, y que su presencia sirve para ayudar a los niños a tomar decisiones en el juego, y así avanzar hacia la construcción del conocimiento, aunque son los participantes quienes finalmente deciden qué actividades quieren realizar. El amigo funciona como el mediatizador, entre el sujeto (niño en este caso) y la tecnología o los artefactos utilizados para el acto educativo; se convierte en apoyo, acompañamiento y hasta confidente.

### **Horizontalidad**

En el proceso de mediación existen dos figuras: el sujeto mediador y el sujeto mediado; es una relación dialéctica que se orienta al descubrimiento pero también al fortalecimiento de habilidades. En LCM el guía es un amigo, no es el maestro ni una persona revestida de una autoridad infranqueable, la dialéctica se da en condiciones de equidad y se estimula un entorno fraterno, relajado y favorable para la activación del aprendizaje. En este sentido se habla de la educación como un proceso democratizador y liberador en la orientación freiriana del término. Freire (2002) caracteriza a la educación como un proceso liberador que posibilita la inclusión de grupos sociales marginados a una condición más digna de vida y trabajo; su planteamiento teórico (reflexivo) emerge de la práctica educativa a la que dedicó la mayor parte de su vida, a favor especialmente de los oprimidos.

La concientización es otro concepto base en la propuesta freiriana, así como el de alfabetizar. La educación es ca-

paz de concientizar a los sujetos, que pueden conducirse del nivel intransitivo de la conciencia, al nivel crítico que libera de la opresión, y la alfabetización (que no necesariamente es la lingüística) se convierte entonces en un proceso para situarlo (integrarlo) en el mundo. Este proceso es administrado por el propio sujeto que se alfabetiza, con la ayuda de otro, quien se convierte sólo en un colaborador. Este es un método que se denomina psico-social; un método que estima que la horizontalidad es una condición necesaria para que el propio sujeto se conduzca a su liberación. De ahí que en LCM se configure a los amigos como iguales y no como el maestro o la autoridad, esto en aras de situarlo en un nivel empático que permita el diálogo y la fluida interacción entre los sujetos.

Entre estos dos actores del proceso educativo (alumno-maestro), el contexto, plagado de objetos culturales, es el que media y transforma a la educación en un acto en el que tanto el educador como el educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible (Freire, 2006). Esto, de acuerdo al autor se da en una relación horizontal, donde no hay autoridad otorgada ni por conocimiento superior, ni por otra circunstancia diferenciadora de estos dos sujetos. Ambos se colocan en una relación espiral dialéctica de cambio de roles (el que enseña y el que aprende).

Santos (2008) aduce la utopía de relaciones humanas auténticamente horizontales que se dan en la educación liberadora y que de acuerdo con Fernández (2008) “nos impulsa a de-construir las improntas y mandatos históricos que atribuyen al docente sólo un rol de transmisor, generando vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe; por lo tanto, sólo puede recibir y repetir” (p. 346).



Es a través del diálogo que se rompen estas jerarquías, con el propósito liberador de alfabetización no sólo lingüística o de otro tipo, sino social; lo que supone un accionar reflexivo y transformador que construye el conocimiento desde el diálogo y la reflexión colectiva (Mirabal, 2008). En esta estructura dialógica freiriana la pregunta juega un papel transcendental, puesto que sienta las bases para la generación e intercambio de ideas que se van superponiendo sobre el referente en cuestión.

La pregunta “propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita. La comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje” (Zuleta, 2005, p.116). En LCM es indispensable una constante interrogación que puede partir de cualquiera de los sujetos participantes, no únicamente del aprehendiente, porque en realidad se asume que todos aprenden en un proceso horizontal de conocimiento.

La propuesta de Bourdieu (2003) alude a construcción del concepto del mundo desde la sociología como la ciencia de lo social que ejerce una función liberadora. En el mundo social los sujetos son aprendices, maestros, y aprendices-maestros. En este sentido en LCM los participantes ejercen también ambos roles, porque el aprendizaje es mutuo, no en sentido vertical sino bi-direccional. Señala Bourdieu (2003b) que esta suerte de enseñanza colectiva es una dimensión que entraña la enseñanza y el aprendizaje de los actores participantes en el proceso de una manera horizontal.

Esa misma horizontalidad se enfatiza en la 5D, cuya puesta en marcha es fundamentalmente una experiencia so-

cial colaborativa entre niños y adultos que permite la ruptura de las jerarquías tradicionales. La 5D posee un diseño bastante accesible tanto para niños cuya habilidad académica es limitada, como para quienes son competentes. El adulto apoya al niño, pero no toma el control, sino le ayuda a tomarlo por sí mismo y es a través de sus habilidades cognitivas que avanzará en sus propósitos. LCM también pone acento en esta colocación de los sujetos en el (mismo) nivel, que facilite una relación filial que conduzca al éxito en el acto educativo.

En esta interacción la línea de autoridad se diluye y se mantiene la horizontalidad; el guía no representa un maestro sino un mediador que ayuda al sujeto a la gestión de su propio aprendizaje y conocimiento. Éste es basado en las experiencias que para el individuo son significativas porque forman parte de su quehacer cotidiano; la idea es que se engarce la práctica diaria con nuevos aprendizajes que impacten en el desarrollo de nuevas competencias.

### **Interacción**

Es indiscutible que la comunicación, como en la vida social, juega un papel trascendental en la acción educativa. Martínez (2012) alude a Habermas, quien postula que el mundo social depende, entre otras cosas, de los significados construidos comunicativamente mediante la interacción entre personas, y que la comunicación condiciona la acción y ésta, a su vez, permite modificar la realidad social y cultural. La experiencia sociocultural del niño, esencialmente el desarrollo del lenguaje interiorizado, depende de factores externos como las interacciones socioculturales. “Es mediante el lenguaje que se incorporan los conoci-

mientos elaborados y estructurados en los altísimos niveles de complejidad y alcances que caracterizan el conocimiento social, cultural y científico...” (Vielma y Salas, 2000 falta página), todo a través de los signos. Estos se constituyen en parte esencial del lenguaje como construcción cultural y poseen un carácter instrumental.

En LCM se apuesta por una interacción social que estimule la dimensión cognitiva del participante. Sobre la base de un referente se construye el conocimiento y se provoca que haya una reacción interiorizada que más tarde se traducirá en razonamiento verbalizado a través del lenguaje, pero también -se busca- el que se manifieste una conducta positiva voluntaria. La guía del amigo es la pieza clave para la ZDP, su intervención supone el estímulo que permite al sujeto el avance a mejores niveles de desempeño, sea de tipo cognitivo, actitudinal o conductual.

En este modelo, la interacción es un elemento esencial para el desarrollo cognitivo y social. Los amigos juegan un papel determinante para la Zona de Desarrollo Próximo, y su mediación se manifiesta a través de las actividades llevadas a cabo en conjunto. En esa interacción median los instrumentos culturales elaborados para fines de aprendizaje, los juegos principalmente, promovidos por la orientación lúdica del modelo. En LCM el lenguaje es una herramienta primordial, puesto que las interacciones entre los sujetos son permanentemente mediadas por el lenguaje y el diálogo; es en éste que descansa la experiencia sensible entre los participantes.

En la construcción de la conciencia individual y colectiva el diálogo desempeña un rol definitivo, que tiene entre sus fines la alfabetización, entendida no como la decodifica-

ción de signos gráficos, sino como una conexión entre las letras y la realidad (Carreño, 2009). El método interactivo, dialogante e interrogativo se fundamenta en el diálogo que debe trascender lo pedagógico para incidir en la práctica cotidiana. Por medio del diálogo se problematiza la realidad en una dialéctica constante entre el educador y educando que cambian sus roles en tanto interactúan, “nadie educa a nadie así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el medio” (Freire, 1970, p. 90). La pedagogía freiriana se imbuje en el conocer como práctica educativa para transformar al mundo con un proceso dialógico que liga al individuo con el otro a través de la comunicación.

En la 5D la interacción es también un factor incidente en el desarrollo de las acciones pedagógicas de los participantes. Al igual que en LCM el aprendizaje colaborativo se convierte en una actividad constante y bidireccional, dado que no sólo el educando es quien eleva sus competencias en la interacción, sino también el educador o guía, que en ambos modelos se trata de estudiantes universitarios que se encuentran en formación profesional. Este mediador no solamente estimula a sus seguidores, sino que es estimulado por ellos, en una dialéctica constante de construcción de conocimiento, en donde la interacción es un elemento esencial.

En esta interacción la línea de autoridad se diluye y se mantiene la horizontalidad, el guía no representa un maestro sino un mediador que ayuda al sujeto a la gestión de su propio aprendizaje y conocimiento. Éste es basado en las experiencias que para el individuo son significativas porque forman parte de su quehacer cotidiano; la idea es que se ajuste a la práctica diaria con nuevos aprendizajes que impacten en el desarrollo de nuevas competencias.

## El Juego

El juego es un elemento primordial en el modelo de LCM que es retomado desde la propuesta de Vygotsky (1931), quien consideraba al juego como una de las herramientas promotoras del aprendizaje. Enfatizaba sobre lo imprescindible que esta actividad resulta para mediar el desarrollo infantil, “el niño siempre juega, es un ser que juega, pero su juego siempre posee un gran sentido. El aspecto lúdico siempre corresponde exactamente a su edad y sus intereses, e incluye elementos tales que llevan a la elaboración de los hábitos y habilidades necesarias” (p. 222).

El juego es una actividad natural en el niño en la que interactúa con objetos y personas (herramientas y mediadores), y es una influencia positiva para el desarrollo del lenguaje. “Dado que el juego es una de las actividades constitutivas de los primeros años de vida de los niños, resulta fundamental su consideración con relación a la adquisición del lenguaje” (Stein, Migdalek y Sarle, 2012, p. 66). Sarle (2001, citado en Stein, Migdalek y Sarle, 2012) señala que el juego coloca al niño en situaciones de interacción social y lo obliga a establecer intercambios para coordinar sus acciones con las de los otros.

Esta interacción social resulta una actividad cultural mediada por personas y artefactos. Es, ante todo, una de las principales, o, incluso, la principal actividad del niño y una de las maneras de participar el niño en la cultura; es su actividad cultural típica, como lo será luego de adulto, el trabajo. (Baquero, 1998). Jugar crea un escenario en el que el niño desempeña un rol adaptado a su cultura, de modo que el juego se convierte en un generador de desarrollo en la medida que el niño se vea implicado en sus reglas.

Según Vygotsky (1931) a través del juego el niño reproduce y asimila activamente lo que ve en los adultos, aprende las mismas actitudes y desarrolla las habilidades primordiales que necesitará en su actividad futura. Con la ayuda del juego se forman los rasgos internos fundamentales de su futura experiencia, que le ayudarán a realizar en la vida lo que ahora lo ocupa en el juego. Sin embargo, esta apología del juego no debe ser indiscriminada, dado que como aclara Baquero (1978), no toda actividad lúdica genera aprendizaje (del mismo modo en que no todo proceso de enseñanza lo hace) por lo que es necesario demarcar elementos comunes entre las situaciones de juego y las de aprendizaje, en la medida en que ambas parecen operar como posibles generadoras de ZDP.

El juego es un elemento de esencial importancia en LCM, en él básicamente descansa la propuesta, en virtud que el objetivo inicial del modelo era dirigido a niños, aunque posteriormente se diversificó su propósito. Como señala Vygotsky (año), el niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio. El Laberinto, las tarjetas de tarea, el Maga (de los cuales se habla en el capítulo II), son elementos lúdicos que incentivan el aprendizaje y el uso del lenguaje como instrumento mediatizador. El Laberinto constituye una herramienta para ir midiendo el avance en la madurez del participante.

Algunos de los artefactos que se utilizan en LCM tienen sus orígenes en la 5D, la cual fue concebida por Cole (año), como modelo pedagógico mientras buscaba nuevas metodologías para estimular el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de las matemáticas en niños de Liberia (África) en

la década de los años sesenta (Martínez, 2012). Posteriormente se inspira en Dungeons & Dragons, popular videojuego de la década de los 80, que tiene como componente esencial la tecnología, especialmente el ordenador.

Dungeons & Dragons fue el juego que sirvió como base lúdica para la concepción de la 5D. De éste se tomaron algunos elementos clave que fueron adaptados al propósito del Laboratorio de Cognición Humana Comparada fundado por Cole. En el juego y el método, los jugadores (niños) asumen el papel de un personaje con una identidad poderosa y que propicia un viaje por un mundo fantástico que sólo atraviesa con ayuda de materiales didácticos como el juego de mesa y el ordenador. En esta aventura colaboran los adultos (estudiantes) que apoyan para lograr el éxito de los participantes.

Los artefactos constituyen una base importante en ambos modelos; el laberinto y El Mago (*The Wizard*) originales de la 5D, fueron adoptados y adaptados por LCM. En virtud que no causaba impacto en los grupos culturales atendidos por ésta última, se hicieron modificaciones que permitieron una mejor asimilación entre los niños migrantes. En ambos casos, también la tecnología forma parte del engranaje que impulsa la dimensión instrumental. Artefactos y tecnología ayudan a establecer un ambiente lúdico orientado al desarrollo e “intentan estimular diversas formas de aprendizaje” (Martínez, 2012, p.224). Todos están íntimamente relacionados para conducir al participante por pasajes que lo lleven al logro del objetivo del juego, el cual tiene varios niveles de experiencia: principiante, avanzado o experto.

## **Empoderamiento de grupos vulnerables**

Pese a la naturaleza libre del hombre, éste puede ser sometido a prescripciones ajenas, no tomar decisiones propias...es el hombre oprimido, servil, incapaz de alterar la realidad, que prefiere adaptarse a esas condiciones y se acomoda a las pautas que le dictan los opresores (Carreño, 2009). Resultado de esta opresión es la conciencia intransitiva, acuñada en una sociedad sin diálogo y que conduce a lo que Freire (1970) llama “cultura del silencio” que, sin embargo, puede superarse transitando el camino de la educación hasta llegar al extremo que es la conciencia crítica.

La pedagogía liberadora de la obra de Freire arroja a LCM principalmente en el sentido de la inclusión de grupos socialmente vulnerables a una sociedad jerárquica. La idea que se comparten es el mejoramiento de clases marginales a través de una educación que alfabetice no literalmente hablando, sino por medio de un proceso dialéctico de cuestionar el mundo y buscar respuestas. De modo que este ejercicio permita al sujeto leer el mundo y afrontarlo.

La aspiración de LCM al igual que en la pedagogía freiriana es la transformación de la realidad de los grupos débiles a otra con mejores expectativas. Esa realidad que solo puede ser alcanzada con la voluntad de los mismos actores, decididos a transformarla a través del acto educativo. El sujeto debe trascenderse a sí mismo, superando sus limitaciones y cultivando virtudes que le permitan liberarse de una cultura del silencio y circular de una conciencia intransitiva a una conciencia crítica.

La alfabetización en el sentido figurado del término es un concepto que se recupera de esta propuesta teórica y se



adhiera a LCM. Alfabetizar como concientizar a los sujetos, como dotarlos de la habilidad que les permita escalar en la estructura social y situarse en el mundo para enfrentarlos con más elementos de apoyo cognitivo, social e incluso emocional. En este proceso, el diálogo y la pregunta se constituyen en aliados, mediatizadores, que poseen una naturaleza pedagógica sí, pero que pretenden trascender y situarse en la vida cotidiana. En LCM el juego lleva a resolver problemas cotidianos, el objetivo es que el individuo pueda ser capaz de aplicar sus aprendizajes a la resolución de problemas de la vida práctica.

La propuesta de Freire (en Gadotti, 2003) estima la educación como un acto dialógico y al tiempo riguroso e imaginativo, al igual que LCM cuando alude al juego, pero con fines didácticos. También a la atención de las necesidades populares de grupos menos favorecidos, que pueden encontrar en la educación una forma de acceder a mejores condiciones. Otra intuición original más es el planeamiento comunitario, que tiene que ver con esa aspiración de generar la participación de la comunidad, no sólo del participante sino del grupo que le rodea en su vida cotidiana.

En el entendido de favorecer la equidad en la distribución de las oportunidades, Bourdieu (2003b) propone una enseñanza democrática que tenga como fin, “permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado” (p.114).

Bourdieu (2013b) habla de una enseñanza democratizadora, que ponga el acento en la distribución de la educación entre los individuos para que les permita adquirir las habi-

lidades necesarias a fin de enfrentar los retos que impone el mercado. A este tenor el capital cultural, en su estado de capital institucionalizado, provee al sujeto de las oportunidades de participar en la construcción del mundo. LCM pretende estimular las funciones del individuo para afrontar precisamente un entorno cambiante y a veces contrario a la condición democrática que debe caracterizar a la educación. La enseñanza colectiva y la preservación del saber adquirido son dos principios de base bourdesianos que retoma LCM, ya que pugna por el trabajo en grupo y busca conservar la esencia y la pluralidad cultural de los grupos durante los procesos de adaptación y empoderamiento, promovidos por la educación formal o informal. La escuela se convierte en reproductora y distribuidora del capital cultural para perpetuar la cultura frente a la modernización.

Las coincidencias LCM con la 5D en este aspecto relacionado con el empoderamiento de sujetos (regularmente) nativos, en particular marginales y en riesgo de exclusión, se relacionan con el emparejamiento o adaptación que pueden lograr a través del estímulo social, especialmente de la acción educativa. El interés de Cole (2003) por mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños propició que modelara su propuesta pedagógica. Puesto que se creía que los niños tribales tenían problemas para distinguir entre diferentes formas geométricas, e incluso para armar un rompecabezas simple porque experimentaban graves problemas perceptivos; en realidad, estos problemas no eran totalmente una cuestión relacionada con la capacidad cognitiva de los africanos, sino con las formas de enseñanza desvinculadas de la vida cotidiana.

Cole empezó con un programa extra escolar para fomentar el desarrollo intelectual y social de niños pertenecientes a grupos sociales en riesgo de exclusión, a través de su participación activa en comunidades de práctica y tutelaje mediadas por ordenadores y otros artefactos culturales, y enmarcadas en actividades de tipo lúdico y funcional (Martínez 2012). Estas actividades guiadas por universitarios servían a la vez como un laboratorio de aprendizaje sobre educación, desarrollo evolutivo y acción comunitaria.

Esta fue la inspiración de Vásquez (año) que incidió en la creación de LCM, aunque el grupo étnico cambió, porque se trataba de niños migrantes hispanos con problemas de adaptación y riesgo de pérdida de sus raíces. La preocupación por empoderar a clases vulnerables por alguna condición social, étnica o de otro tipo, es la constante de este modelo pues busca trascender a las desigualdades a través de recursos de diferente índole que pone en marcha para contribuir a la equidad social.

En términos generales estos son los elementos que fueron formando los andamios de los que se sostiene LCM. No es sencilla su comprensión, menos su operacionalización, sin embargo, constituye la puesta en escena de una experiencia enriquecedora a través de una intervención que provee de aprendizajes profundos a todo aquel que participa en ella.

## **Conclusiones**

El modelo de La Clase Mágica nace inspirado en varios enfoques teóricos que sustentan sus diferentes componentes, se constituye en una imbricada red de conceptos. Nacido como una propuesta con fines de empoderamiento de grupos vulnerables, su aplicación se ha diversificado y permite orientarlo a propósitos diversos.

Estos enfoques teóricos cuyo origen histórico se remonta a los años treinta y termina en el presente siglo, ofrecen una plataforma sólida que sustenta el modelo. Aunque de diferentes pensadores, momentos históricos, lugares y posturas, tienen algunos elementos en común que permiten colocarlos en una corriente que podríamos llamar de reivindicación de grupos vulnerables, en la que se usa como principal arma la educación.

Uno de los elementos de la reivindicación es la atención de aquellos grupos que podrían considerarse marginales o vulnerables, a través de proporcionarles recursos educativos en procesos no convencionales de enseñanza y aprendizaje. En las propuestas teóricas analizadas se intenta educar con estrategias alejadas del modelo pedagógico clásico o tradicional; La Clase Mágica recupera esa intención.

Otro de los elementos de esta corriente es la horizontalidad, entendida como el nivel de igualdad en que se da la relación pedagógica. En este sentido, la autoridad que posee un ser que sabe, a otro que no sabe, se diluye; de tal modo que ambos tienen la misma capacidad o necesidad de aprender. De modo que no existen jerarquías dadas por alguna circunstancia o condición como la posesión de conocimiento, ya que todos los participantes de una u otra manera aprenden algo en la experiencia pedagógica.

La interacción constituye una base esencial en este modelo porque permite se construya el conocimiento, el cual no es transmitido de una persona a otra, sino edificado mediante la misma interacción, que puede darse entre los sujetos participantes en ella o con el medio que los rodea. Los grupos tejen sus saberes en un intercambio constante de ideas generalmente verbalizadas que terminan en la configuración de un conocimiento en común.

En esta construcción la mediación (o mediatización) se constituye como otro elemento de la corriente de reivindicación, y tiene que ver muy de cerca con la interacción, puesto que en ella hay siempre un elemento mediador que puede ser otro individuo o algún dispositivo del contexto. La mediación es necesaria en virtud que el ser humano puede potenciar sus capacidades o competencias con la ayuda de un apoyo externo, mismo que debe ser positivo para conseguir resultados favorables para el aprendizaje.

En las interacciones y durante la mediación, el juego se erige como una muy útil herramienta que incentiva el aprendizaje. En los enfoques analizados se reitera el aspecto lúdico del proceso educativo como un elemento que facilita la construcción del conocimiento. Jugar no como acción en sí misma, sino con un fin didáctico.

Por último, el principal elemento sobre el que se circunscribe cada una de las posturas teóricas es la cultura, sobre la que se construye toda actividad humana de orden superior. La cultura es una condición esencial del sujeto, no se puede pensar en el proceso educativo fuera de ella. En términos de la corriente de reivindicación el concepto se refiere al contexto inmediato en el que está inmerso el grupo que se va a atender o a someter al proceso educativo, sean estos niños, adultos, mujeres, migrantes o cualquier otro, el propósito es esencialmente el empoderamiento.

## Referencias

- Acosta, M. E. (2005). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. La Pedagogía Tradicional y el Enfoque Histórico-Cultural. Análisis Comparativo. *Revista Cubana de Estomatología* 42 (1), Ciudad De La Habana. Disponible en: <https://goo.gl/Bjhbfs>
- Alanís, I. (2014). Preparing aspirantes: synchronizing culture and digital media. En B. Bustos, O. Vásquez, & E. Riojas, *La Clase Magica, generating transworld pedagogy*. (pp.101-116). Maryland: Lexington Books.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Presentación de Jiménez, I. México: XXI Editores
- Bourdieu, P. (2003b) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Claeys, L., & Muñoz, H. (2014). Unearthing sacred knowledge: enlazandonos con la comunidad. En B. Bustos, O. Vásques, & E. Riojas, *La Clase Magica, generating transworld pedagogy*, (pp.67- 80). Maryland: Lexington Books.
- Carreño, M. (2009). Teoría Y Práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), 195-214.

- Carrera, B, y Mazzarella C., (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *EDUCERE*, 5(13), 41-44 Universidad De Los Andes Mérida, Venezuela. <https://goo.gl/uLwprV>
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural* (2a ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Ek, L., García A., & Garza, A. (2014). Latino children: constructing identities, voices, linguistic and cultural understandings. En B. Bustos, O. Vásquez, & E. Riojas, *La Clase Magica, generating transword pedagogy*, (pp.129 -142). Maryland: Lexington Books.
- Fernández, M. (2008). Hacia una Pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire en Moacir, M., Gómez, J., Fernández De Alencar, A. (2008) (Comp.). *Paulo Freire. Contribuciones Para La Pedagogía*. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: <https://goo.gl/MuURvv>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía Del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La Educación como práctica de la libertad*. Ronzoni (Trad., 37ª Ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo Original Publicado En 1969).
- Freire, P. (2006). *La Importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

- Gadotti, M. (2003). *La Pedagogía de Paulo Freire y el Proceso de Democratización Educación, Ciudadanía y Democracia*. Coord. Ayuste A., Barcelona: Octaedro Editorial, 2006
- López, P., & Valenzuela, A. (2014). Inserting La Clase magica into State-level policy discourses. En B. Bustos, O. Vásquez, & E. Riojas, *La Clase Magica, generating transword pedagogy*, (pp.51- 66). Maryland: Lexington Books.
- Macías, B., & Vázquez, O. (2014). La Clase Magica goes international: adopting the new sociocultural context. En B. Bustos, O. Vásquez, & E. Rioja, *La Clase Magica, generating transword pedagogy*. (pp.193-208). Maryland: Lexington Books.
- Martínez, M. (2012). *Comunicación para el desarrollo y la inclusión social de minorías. La clase mágica: un modelo de intervención para el cambio social*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Mota de Cabrera, C., Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana, *EDUCERE*, 11(38), 411- 41.
- Mirabal, A., (2008). Pedagogía Crítica: Algunos Componentes Teórico- Metodológicos, en Moacir, M., Gómez, J., Fernández De Arenar, A. (2008) (Comp.). *Paulo Freire. Contribuciones Para La Pedagogía*. Glacso, Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: <https://goo.gl/NXxgfc>
- Quinteros, G. (2000). *La Quinta Dimensión: un sistema de actividades educativas en Del Rio, N.* (coord.),



Ampliando el entorno educativo del niño (87-107). México: UAM. Recuperado de Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado en: <https://goo.gl/2U28sh>

Rodríguez, W. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación Educativa *Revista de Psicología* 4 (8), 43-59.

Sánchez, P., Yuen, T., Shonle, M., De Hoyos, T., Santillán, L., & García, A. (2014). Digitizing. El Laberinto. En B. Bustos, O. Vásquez, & E. Riojas, *La Clase Magica, generating transword pedagogy*. (pp.81-100). Maryland: Lexington Books.

Santos, M. (2008). Ideas Filosóficas Que Fundamentan La Pedagogía De Paulo Freire *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 155-173

Stein, A., Migdalek, M. y Sarle, P. (2012). Te Enseño A Jugar: Caracterización De movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica: *Psykhe* 1 (21), 55-67.

Vazques, O. (2003). *La Clase Mágica: Imaging Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners* (1a ed.). New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates.

Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes De Las Teorías De Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación Con el desarrollo *EDUCERE*, 3(9), 30-37.

Vygotsky, L. (1931). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique

Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México, D.F: Ediciones Quinto Sol.

Wiley, C., López, C., Torres, Z., & Licon, L. (2014). Chanzas: the probability of changing the ecology of mathematics activity. En B. Bustos, O. Vásquez, & E. Riojas. *La Clase Magica, generating transword pedagogy*. (pp.159-176). Maryland: Lexington Books

Zuleta, O. (2005). La Pedagogía de la pregunta. Una Contribución para el Aprendizaje, *Trasvase de Lo Publicado*, (28), 115-119.

## Sobre los autores:

### SOBRE LOS AUTORES

#### CAPITULO 1

##### Verónica García Martínez

Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México. Es profesora investigadora de Tiempo Completo de La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, miembro del Registro CONACyT de Evaluadores Acreditados. Es profesora a nivel licenciatura, maestría y doctorado, ha publicado en revistas nacionales e internacionales, participado en capítulos de libro y libros, coordinado proyectos de investigación con financiamiento nacional e internacional, y organizado proyectos de difusión y divulgación del conocimiento nacionales e internacionales. Miembro del Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE), del Consejo Nacional de Escuela e Investigadores de Ciencias de la Comunicación (CONEICC), Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa (RED LaTE CONACyT, México) ha sido premio al mérito científico de la UJAT, y obtenido reconocimientos por la dirección de tesis de licenciatura y posgrado, es parte del Comité de la Revista *Emerging Trends in Education* y árbitro de revistas indexadas. Correspondencia: [veronica.garcia@ujat.mx](mailto:veronica.garcia@ujat.mx)

##### Pedro Ramón Santiago

Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México. Es profesor-investigador titular de tiempo

completo en la UJAT y catedrático del Instituto de Educación Superior del Magisterio de Tabasco (IESMA-SETAB) Perfil PRODEP desde el año 2010, Miembros del Sistema Estatal y Nacional de Investigadores. Editor en Jefe de la Revista científica “Perspectivas Docentes” de la UJAT. Ha impartido Conferencias y Cursos en diferentes instituciones, universidades e institutos tecnológicos en Tabasco, Tlaxcala, Puebla, Nayarit, Jalisco, Yucatán, Campeche y Chiapas. Ha participado en 40 proyectos de investigación con financiamiento nacional, estatal e Institucional. Ha coordinado 4 libros, ha elaborado 15 capítulos de libros y ha publicado 34 artículos. Evaluador nacional de Proyectos de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos del PRODEP. Es miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE), la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Red Académica sobre Desastres en el Estado de Tabasco (RASDET) y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional (AMECIDER)

Correspondencia: pramon54@hotmail.com, pedroramon-santiago@gmail.com

---

## CAPITULO II

---

### **Funciones didácticas de los elementos de La Clase Mágica**

*Jessica del C. López Laynes*

En dos escuelas primarias de Tabasco, en el 2016, se implementó el proyecto *Modelo paralelo integral para el fomento de habilidades académicas entre estudiantes de primaria, inspirado en La Clase Mágica*; financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y con la finalidad de potenciar habilidades académicas en la asignatura de español.

El principal reto fue adaptar el modelo en un contexto escolar que se contraponen a su naturaleza extraescolar (Lamas y Lalueza, 2012), porque a diferencia del modelo original que tiene su propio sitio de trabajo, en Tabasco, las actividades se realizaban en un salón de clase; en este sentido, una de las principales dificultades según López (2017) fue interesar a los directivos y profesores en el proyecto: los profesores creían que si bien La Clase Mágica proporciona materiales educativos innovadores y lúdicos, resulta complejo comprender la función educativa y didáctica de su metodología. Esta percepción de los profesores motivó a describir en este capítulo los elementos que integran el

modelo La Clase Mágica (LCM) y su intención didáctica específica, que responde a una intencionalidad educativa concreta, como lo plantean Giné y Parcerisa (2014).

Originalmente el modelo se desarrolla en un contexto de educación no formal; no obstante, los elementos y figuras que se utilizan implícitamente poseen un sentido pedagógico y didáctico, por lo que ha sido necesario construir una didáctica de la educación social indispensable para proporcionar orientaciones que permitan llevar a término procesos de aprendizaje de calidad que no necesariamente se dan dentro de la escuela (Parcerisa, 2006).

Según Vásquez (2003), LCM es un modelo que principalmente promueve la alfabetización y el desarrollo cognitivo de los niños en edad para asistir a la escuela primaria, y se realiza después del horario escolar. Por su parte Martínez (2012) señala que LCM consiste en el diseño de espacios educativos innovadores, mediante la participación de dos grandes agentes sociales que conforman la comunidad de aprendizaje: la propia comunidad (niños y padres) y la universidad (estudiantes e investigadores). Es una forma de aprendizaje colaborativo construido a partir de la asistencia mutua entre universidad y comunidad, que busca alternativas que diferencien las formas tradicionales de generar aprendizaje; en este sentido, resulta una metodología en acción conformada por recursos educativos innovadores que se adaptan a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Algunos recursos Educativos esenciales de LCM son: El sitio, Los amigos, El laberinto mágico, El maga y las Tarjetas de tareas, que tienen como fin principal contribuir al desarrollo de habilidades en los infantes o sujetos que se ex-

ponen al modelo, todos estos elementos se fundamentan en la Quinta Dimensión (5D) de Michael Cole y en la teoría sociocultural de Vygotsky, considerada como la columna vertebral que teóricamente sostiene al modelo (Vásquez, 2003). Asimismo, el juego es el andamio de todas las actividades de aprendizaje que se realizan con el apoyo de estos recursos educativos.

Organizativamente, LCM es una innovación de la 5D. Los elementos que se describen en los siguientes apartados nacieron en este modelo, inspirado en el mundo mágico de Dungeons and Dragons (D&D), un juego de rol autodirigido que se hizo popular en los primeros años de la década de 1980. Se retomaron algunos elementos clave que fueron adaptados y mejorados cuando se consolidó LCM; el lenguaje original utilizado en la 5D se adaptó a los objetivos específicos del programa (Vásquez, 2003).

### **El sitio: entre el juego, la fantasía y la cultura**

El término **El sitio**, hace referencia a un espacio dentro de la comunidad, provisto de recursos y materiales didácticos donde convergen las culturas de un grupo de niños (inmigrantes mexicanos en el modelo original) y generalmente estudiantes universitarios (de la Universidad de San Diego California en el modelo original) que asumen el papel de Los amigos. Es **aquí donde nacen las interacciones entre los niños y los adultos (estudiantes) para crear juntos un mundo fantasioso a través del juego y la imaginación, un espacio donde los niños pueden expresarse con total libertad y poner en práctica su autonomía.**

Desde un punto de vista pedagógico, la intención educativa de El sitio es crear un ambiente de aprendizaje óptimo, un escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables para aprender, “un espacio y un tiempo en movimiento donde los participantes desarrollan capacidades, habilidades, competencias y valores” (Parra, 1997, citado en Duarte 2003, p. 102).

En las experiencias comunitarias como LCM, encaminadas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes importantes: los desafíos y las identidades: “los desafíos son entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por otros” (Duarte, 2003, p.103). En El sitio de La Clase Mágica los desafíos y los retos son representados a través de un Laberinto Mágico que determina una ruta de aprendizaje, mediada por Los amigos que guían el aprendizaje de los niños.

El ambiente de aprendizaje de LCM también está signado por la identidad, “pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión, apoyo mutuo e interacción social” (Duarte 2003, p.101); su principal característica es que no se limita a las condiciones materiales, sino que considera el contexto comunitario cultural y las interacciones que se producen en él; porque el conocimiento se desarrolla dentro de una cultura específica (Rogoff 1986, citado en Lacasa, 1989) y deriva de un fenómeno profundamente social (Vygotsky, 2008); esto supone que las construcciones de pensamiento de un niño en edad escolar están ligadas a sus interacciones pasadas y presentes con su entorno familiar y social; es por ello que se pone especial interés en tomar en cuenta el entorno cultural donde cotidianamente



mente se desenvuelve el infante y se procura respetar sus intereses o motivar a descubrirlos.

Se crea un espacio donde principalmente se considera el lenguaje y la experiencia social como elementos esenciales para el desarrollo. Según Vygotsky (1978) la experiencia social moldea las formas que los sujetos tienen disponibles para interpretar el mundo en el que viven, y en esta experiencia el lenguaje forma un papel fundamental porque es la primera vía de comunicación con los otros. En El sitio, la experiencia social representa una herramienta indispensable para el aprendizaje.

Telles (2016a) pone de manifiesto que lo que sucede en El sitio, lo que surge de las interacciones en las actividades, en las prácticas cotidianas de los niños, de su idioma y de sus formas de comunicación, permite entender de qué mundo queremos que formen parte y qué deben crear los adultos para ellos; es decir, cómo se puede ayudar a un niño a potenciar sus aprendizajes, considerando la estrecha relación que existe, de acuerdo con Vygotsky (2008), entre el pensamiento y el lenguaje.

En El sitio se genera un ambiente de aprendizaje lúdico a través de la incorporación del juego, “este ofrece al participante una coyuntura para aplicar comportamientos nuevos a la vida cotidiana” (Meneses y Monge, 2001, p. 123). El juego pone a los niños en situaciones que les permite la interacción con sus compañeros. Como señala Vygotsky (1931) el niño ensaya en los escenarios lúdicos comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio a lo que será luego como adulto.

El juego parece estar caracterizado en Vygotsky (1931) como una forma de participación del niño en la cultura, es su actividad cultural típica. La actuación dentro de este escenario imaginario obliga al niño a ponderar las regularidades de su comportamiento, similares de la representación de un rol específico según las reglas de su cultura. **Una situación de juego puede considerarse entonces como generadora potencial de desarrollo (como generadora de Zonas de Desarrollo Próximo)**, en la medida en que implique al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta y los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido (Baquero,1998).

En este espacio se construyen escenarios de juego diversos, tomando en cuenta cómo se interrelacionan los participantes, sus construcciones de lenguaje, sus prácticas culturales y las formas de vida de cada comunidad donde se instaure. En la figura 1 se muestran los elementos que convergen en un ambiente de aprendizaje llamado El sitio.



**Figura 1.** El Sitio de LCM. Ambiente de aprendizaje Lúdico. Adaptado de Vásquez (2003).

En El sitio se propicia un ambiente que posibilita la comunicación y el encuentro con las personas, da lugar a materiales y actividades que estimulan la imaginación, la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo; se permite la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003).

### **Los amigos, compañeros de aventuras**

Vásquez, (2003) narra que las revisiones más tempranas con relación al vocabulario utilizado en LCM se centraron en la estructura de la relación entre los niños y los estudiantes universitarios. Cuando se comenzó el programa, los estudiantes ingresaron como asistentes de El Maga, (Wizard Assistants) se les pidió que ayudaran a los niños con el

juego y con las actividades que se realizan en el laberinto en una capacidad parecida a la de los hermanos mayores. Pronto se dieron cuenta que este rol representa de algún modo la jerarquía que se intenta romper dentro del programa; se pretende que el niño deje de ver al adulto como autoridad y logre verlo como un apoyo o guía en quien puede confiar.

El término Los amigos surgió tomando en cuenta las primeras experiencias de los estudiantes de la Universidad de San Diego California, participantes en el proyecto original:

En las primeras notas de campo los estudiantes universitarios se referían a los niños como mis niños, mis estudiantes o mis alumnos, y se veían a ellos mismos como maestros o tutores. Estaban especialmente preocupados por ayudar a los niños a tener éxito escolar. Los niños que participaban en el programa veían a los adultos como profesores tal como la figura de autoridad que representan en la escuela. (Vásquez, 2003, p. 58).

Esto no contribuía de ningún modo a romper las figuras autoritarias que cotidianamente ejerce el profesor en el aula de clase. LCM propone conducir al niño a establecer un camino hacia el aprendizaje con libertad y responsabilidad.

Los estudiantes universitarios, dejaron de ser los asistentes del mago para convertirse en los amigos; se abrió una posibilidad para que se vieran así mismos como amigos de los niños y como sus compañeros de juego.

Esta nueva percepción de sí mismos los ayudaría a romper poco a poco los estatus tradicionales de jerarquía y permitiría entablar una relación más cercana con los niños para facilitar un cambio en su visión del mundo y de su aprendizaje (Vásquez, 2003).

“Los estudiantes pueden ser más libres y ver a los niños como ellos ven a cualquier otro chico de la sociedad” (Vásquez, 2003, p.5 8), no como un alumno que sólo debe aprender contenidos académicos e integrarse a una sociedad dominante a costa de lo que sea, no como alguien inferior con menos experiencia; sino como un ser capaz, del cual pueden aprender algo nuevo y verse a ellos mismos como alguien que permanece en constante aprendizaje y, lo mejor de todo, comprender que en cada niño hay integrado un bagaje cultural distinto. Los amigos asumen una postura como colaboradores, no es un rol de camaradería, es un rol de amigo que apoya y que motiva; su rol debía estar en el mismo sentido que el de los niños por lo que en LCM se revisó el título que se le otorgaba a los niños en la 5D y se encontró que:

Los niños eran representados como Cruddy Creatures, así era como ellos se movían a través del laberinto. Nosotros no estábamos contentos con este término (imagen de sí mismos) porque la traducción en español significa criatura, esa connotación quiere decir inferior e indefenso y es totalmente contraria a la imagen fuerte y positiva que nosotros queremos que los niños tengan de ellos mismos y para la cual los motivamos (Vásquez, 2003, p. 59)

Por lo anterior también se hizo un cambio en la designación o forma de llamar a los niños; se les designó el título de amiguitos (little friends); esta acción complementó el título de los estudiantes universitarios y reforzó la posición organizacional de los amiguitos, porque adquieren el mismo “poder que sus compañeros adultos durante el viaje en el laberinto o cualquier otra actividad que realicen en El sitio. Se hizo así “una forma única de cooperación entre niño [y] adulto” (Telles, 2016b, p 5.). El uso del término Los amigos flexibiliza el papel que desempeña el adulto en el proceso de aprendizaje del infante.

La connotación del término Los amigos tiene relación con la teoría vigotskiana, específicamente con el concepto **Zona de Desarrollo Próximo, entendida como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea** (Vygotsky, 1979 citado en Onrubia, 1998). Dicho de otro modo, puede definirse como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

Los amigos juegan el papel de adulto guía, del otro más capaz, considerando, según Baquero (1998), dos tesis a partir del pensamiento de Vygotsky: la primera es que lo realizado hoy con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio del juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia. La segunda es que, en esta autonomía, en el desempeño, se obtiene algo paradójicamente como producto de la asistencia o auxilio, una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

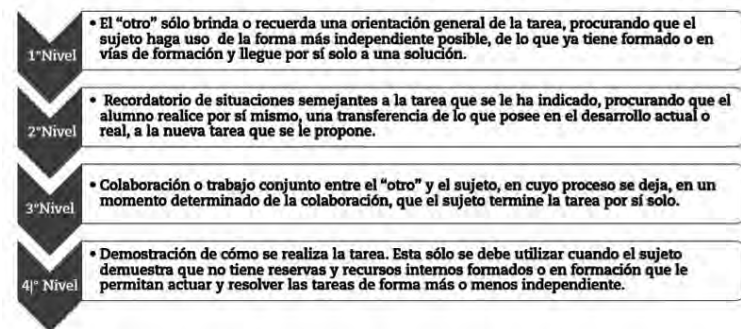
La función de Los amigos es la de mantener actividades en la ZDP de los niños, o un poco más arriba de su nivel de funcionamiento independiente; de esta forma, pueden despertar a la vida los procesos cognoscitivos que apenas emergen de forma rudimentaria. Los amigos son un elemento sustancial en el ambiente de aprendizaje de LCM porque representan al *compañero experto* que guía y apoya en las actividades del laberinto u otras que se realicen de manera conjunta, son participantes activos que promueven que los niños asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Su intención educativa es ayudar a los niños en las tareas y desafíos que se suscitan en El sitio, pero la utilización de las ayudas sólo tiene un objetivo transitorio; “promover el desarrollo y dar los recursos para que el sujeto llegue a realizar de manera más independiente las tareas cognitivas” (Barba, Cuenca y Rosa, 2007, p. 9). **Es decir, preferentemente no trasmite conocimiento de manera monologa o directa, sino que motiva e incita al descubrimiento.** En palabras de Crespo, Lalueza, Lamas, Prados y Sánchez (2014) **la figura del adulto como colaborador, y no como evaluador del niño, crea fuertes vínculos afectivos que facilitan el proceso de aprendizaje,** así como una mayor implicación de los participantes.

La normativa empírica que guía las prácticas pedagógicas [en LCM] es proporcionar a los niños la menor ayuda posible, pero toda la que sea necesaria para asegurar que tanto los universitarios como los niños se la pasen bien. (Se reconocerá este heurístico como una posible puesta en práctica empíri-

ca de la noción de Vygotsky de las interacciones en la Zona de Desarrollo Próximo. (Cole, 2003, p. 261).

En la figura 2 se muestran los niveles de ayuda para intervenir en la Zona de Desarrollo Próximo.



**Figura 2.** Niveles de ayuda de *Los amigos* hacia el niño. Fuente: elaboración propia con base en Vygotsky (1978).

La colaboración entre los amigos y los niños debe ser una participación guiada que se refiere a un proceso de colaboración entre los individuos que se comunican participando en una actividad culturalmente significativa. "El término guía en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social" (Rogoff, 2003 p.23). Esto supone que se entremezclan aspectos culturales significativos que promueven el aprendizaje en la interacción que se da entre los niños y los Amigos.

Para Barba, Cuenca y Rosa (2007) el proceso de apropiación de la cultura constituye un factor esencial en el desarrollo, proceso en el que es necesario considerar al niño como



sujeto activo que interacciona no sólo con objetos materiales, sino con adultos y coetáneos que constituyen mediatizadores fundamentales, pues sin su ayuda no se podría pensar que el niño se apropia de la cultura de manera independiente.

Vygotsky (1978) demostró el papel del otro como potenciador del desarrollo, capaz de organizar y estructurar conscientemente el proceso de apropiación del conocimiento. También estableció que sólo a partir de la interrelación del sujeto con las demás personas, el niño interioriza las funciones psicológicas y mediatiza sus relaciones con el resto de los miembros de la sociedad.

Sin los Amigos los artefactos que a continuación se describen no llevarían a término su intencionalidad didáctica, puesto que su efectividad depende en gran medida de la forma como se los apropien los participantes.

### **El Maga. Figura de interrelación, comunicación e identidad**

Originalmente en la Quinta Dimensión esta identidad es conocida como *The wizard*, que en español significa: El Mago, el cambio de nombre en LCM se realizó porque la traducción literal denota preponderancia de género, “hace referencia a una figura de autoridad masculina dentro del programa, [que se contrapone al propósito de acrecentar la igualdad de oportunidades sin distinción de género]” (Vázquez 2003, p. 60); por esta razón se le asignó como título nuevo: El Maga. La ausencia de concordancia gramatical de dicho título no permite identificar el género, porque el artículo *el* (en español) casi siempre denota masculinidad y el sustantivo *maga* es femenino. Esta construcción de

lenguaje tiene como propósito que los niños comprendan que todos, sin importar el género, tienen la capacidad cognitiva para realizar eficientemente las actividades en El laberinto y para desarrollarse en la sociedad donde viven. Además, El Maga no tiene nombre propio, es un personaje misterioso que sabe todo lo que sucede en el sitio, su característica de misterio aumenta en los niños el interés por entablar comunicación con él.

Teóricamente, El Maga sólo existe a través de la comunicación con los participantes del programa, tanto locales como externos; al comunicarse se interrelacionan y le dan sentido de pertenencia a su existencia, expresan sus ideas, piensan críticamente acerca de su cultura y lenguaje y sobre los juegos en los que participan. En alusión a la propuesta teórica vigotskiana, esta figura resulta fantasiosa y lúdica para los niños en edad escolar.

Según Telles (2016b), El Maga aparece en la vida de los niños de la LCM de la siguiente manera:

Cada vez que niños nuevos se unen al proyecto, el coordinador del sitio les brinda una breve orientación sobre la filosofía y estructura del programa y cuenta a los niños una historia que mezcla la realidad cultural, la vida cotidiana de la comunidad y la cualidad fantasiosa de El Maga, para describir cómo este personaje se introdujo en las familias de los niños y llegó para quedarse en el sitio. **Se dice que LCM fue un regalo de la Magia para que los niños aprendan y jueguen, que su reglamento lo escribió El Maga.** “La controversia sobre el ser personal de El Maga no se resuelve nunca, hay debates continuos sobre quién es, dónde vive y cuál es su género” (Cole, 2003 p. 256). A medida que pasa el tiempo, los niños del programa se cuentan sobre lo que

perciben de él y cómo creen que es su personalidad y su apariencia física; creando así un cuerpo de conocimiento compartido.

Hay debates sobre la interpretación de las reglas, sobre los requerimientos de las tarjetas de misión y sobre la calidad de los juegos. Las controversias sobre las reglas [del sitio] tienden a resolverse por consenso. El Maga admite que puede cometer fallos y agradece los buenos razonamientos para mejorar [LCM]. Cuando los niños se gradúan convirtiéndose en ayudantes [de El Maga] este les permite escoger un juego nuevo para el programa (Cole, 2003, p. 257).

El Maga tiene flexibilidad para adaptarse a los contextos nuevos donde se lleve LCM, porque su identidad se construye tomando en cuenta los recursos culturales y las necesidades de la comunidad nueva, sin modificar su intención didáctica más importante: el desarrollo de la habilidad comunicativa, que se logra incluyendo en la interacción amiguito. El Maga tres factores importantes: pensamiento, cultura y lenguaje, atendiendo a la postura teórica histórico cultural que establece que la conducta humana se autorregula con el lenguaje, el nivel mental de regulación se desarrolla cuando el habla egocéntrica de los niños se transforma en habla interna, es decir, para nosotros (Vygotsky, 1978). De este modo “el desarrollo de las funciones mentales son producto de la internalización del habla que utilizamos en la comunicación social con los semejantes” (Chávez, 2013, p. 96).

El Maga ayuda y motiva a los niños a internalizar o apropiarse de los conocimientos que adquieren a lo largo de su participación en LCM y favorece el desarrollo de mecanismos mediadores como la lectura y la escritura. La de-

scripción de Telles (2016a) permite identificar que **como recurso didáctico tiene tres metas específicas:**

1. Motivar y desafiar a los niños para continuar con sus actividades.

Los amiguitos le escriben a El Maga sobre las actividades que realizan en El sitio, le cuentan cómo se sienten en LCM y sobre sus gustos e intereses; esto resulta una oportunidad para motivar a los amiguitos a continuar esforzándose. Gracias a este canal de comunicación, el Maga se convierte en una figura que tiene la capacidad para mirar a los niños, mientras conversa a través de la pantalla de la computadora (en el modelo original) o leyendo una carta convencional (la adaptación en Tabasco); utiliza el monitor de la computadora o la tinta y el papel como lentes que amplifican las emociones, estados de ánimo o escepticismos de los niños, lo que le permite buscar formas diversas de generar empatías para desarrollar una comunicación efectiva y motivacional.

Las charlas que se entablan entre los amiguitos y El Maga también contribuyen a mejorar la dinámica del programa y al rediseño de las actividades y los juegos, porque a través de ellas los niños expresan lo que les gusta y lo que nos les gusta.

2. Crear un espacio para el desarrollo de la lectoescritura y la alfabetización bilingüe.

LCM originalmente es un programa bilingüe bicultural que contribuye a que los niños inmigrantes aprendan el idioma inglés, pero sin dejar de lado su lengua natal, el Español; por esa razón cuando se comunican con El Maga pueden hacerlo en estos dos idiomas considerando la im-

portancia de utilizar la lengua materna como vehículo de la educación tanto oralmente, como para empezar el proceso de lectoescritura tomando en cuenta su cultura y cosmovisión (Telles 20016 b). La lectoescritura se convierte entonces en la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. La lectura y la escritura son considerados agentes imprescindibles, son vehículos que permiten adquirir y transmitir información y cultura. Es una forma de externalizar el lenguaje interiorizado; de ahí la importancia de promoverlas.

El Maga es bilingüe como lo son los demás recursos didácticos que se utilizan en el sitio y se las ingenia para que los niños usen ambos idiomas alternadamente. A través de las conversaciones se aprende sobre gramática, signos de puntuación y redacción.

### 3. Regular el comportamiento y la disciplina.

Su existencia ayuda a regular el comportamiento y la disciplina de los niños porque sus características le permiten afirmar que conoce todo sobre el sitio y sabe todo acerca de su comportamiento. Su rol es el de supervisor, su meta es ser percibido como la autoridad, para desalentar las jerarquías entre adultos y niños en el sitio.

El Maga como recurso didáctico se resume en una guía de apoyo externa e interna, una especie de líder y asesor para los miembros de LCM, apoya para resolver las dificultades y problemas que les ocurren a los participantes durante su jornada de actividades en el sitio, pero no interviene directamente en los conflictos, más bien propone soluciones. Ayuda a los niños a conseguir sus metas, figonea y arbitra algunas disputas. Para Cole (2003), solamente cuando es absolutamente necesario, El Maga reafirma su poder.

Esta figura tiene a su cargo el bienestar del sistema, los niños le escriben cuando las cosas no van bien, cuando un juego no carga en la computadora o cuando una tarjeta de tarea no es clara. Por lo general es muy útil, pero a veces no cumple sus responsabilidades, porque es un poco despistado, algunas tareas (como reparar las computadoras, o darle mantenimiento a la energía eléctrica) se descuidan y las cosas salen mal. Es en estos casos cuando los participantes critican los descuidos de El Maga y le escriben cartas con sus quejas (Cole 2003).

En conclusión, sus actividades cotidianas en el sitio contribuyen implícitamente al desarrollo infantil.

### **El laberinto Mágico. Una ruta de aprendizaje**

El laberinto Mágico para Cole (2003) es el artefacto coordinador del núcleo de la Quinta Dimensión y de LCM, **es un mecanismo que organiza las actividades de aprendizaje manteniendo un récord de progreso** (actividades en tres niveles de dificultad), crea la posibilidad de vincular conocimientos antiguos y nuevos (Telles, 2016b). **Puede considerarse, según Cárdenas (2003), un recurso educativo artesanal específicamente diseñado y construido para atender una situación de aprendizaje concreta.** Es una ruta de aprendizaje que concretiza un mapa personal (en el lenguaje del modelo), donde el participante puede visualizar sus avances. En palabras de Latorre (2013) las rutas concretan un Mapa de Progreso de Aprendizaje (MPA) que describe la secuencia en que comúnmente progresa el participante en determinadas áreas o conocimientos claves.

Las rutas de aprendizaje, entendidas como un conjunto de actividades concretas y adaptadas para desarrollar ciertas habilidades o destrezas, muestran la dirección a seguir para alcanzar una meta, permiten identificar la situación cognitiva del participante y sus distintos ritmos de aprendizaje en un grado de dificultad determinado (Latorre, 2013), e indican cómo recorrer el camino para obtener el máximo aprovechamiento. Para Lamas y Lalueza (2012) este recurso didáctico no es más que una ruta de aprendizaje en forma de laberinto.

Las rutas de aprendizaje se trabajan a partir del conocimiento que los participantes ya poseen, además incluyen materiales educativos que sirven de apoyo en el proceso de aprendizaje, **el laberinto mágico utiliza las tarjetas de tareas como recurso de apoyo** (se abordan con detalle en el siguiente apartado).

**El laberinto de La Clase Mágica se conforma por 20 habitaciones conectadas entre sí, cada habitación contiene (simbólicamente) dos o tres actividades de aprendizaje, estructuradas en tres niveles de dificultad; principiante, bueno y experto;** el laberinto real originalmente es de cartón, sus habitaciones están unidas por puertas (o pasadizos) por donde los niños mueven piezas que designa su posición. Las actividades pueden ser mediadas por la computadora o por otros recursos que incluyen artes y ejercicios físicos. “Los niños avanzan en el laberinto completando las tareas asociadas a cada juego. Además de las metas de completar cada juego en uno de sus tres niveles, los niños pueden decidir escoger un camino que los lleve a un juego que prefieren”. (Cole, 2003, p. 256).

Con este material didáctico se refuerza la toma de decisiones y proporciona oportunidades para reflexionar, debido a que hay más de una actividad en cada habitación, así como múltiples caminos, los niños se enfrentan a lecciones en cada paso del camino, pueden decidir si continúan practicando el juego en el mismo nivel, en uno superior o ir a otro juego en la misma sala; pueden ir a otra sala o jugar en otro lado, de este modo se procura permitirles satisfacer sus propias metas dentro de los imperativos de LCM y tratar su participación como genuinamente voluntaria (Cole, 2003). En la figura 3 se observa un esquema detallado del laberinto y las actividades de aprendizaje que lo integran.

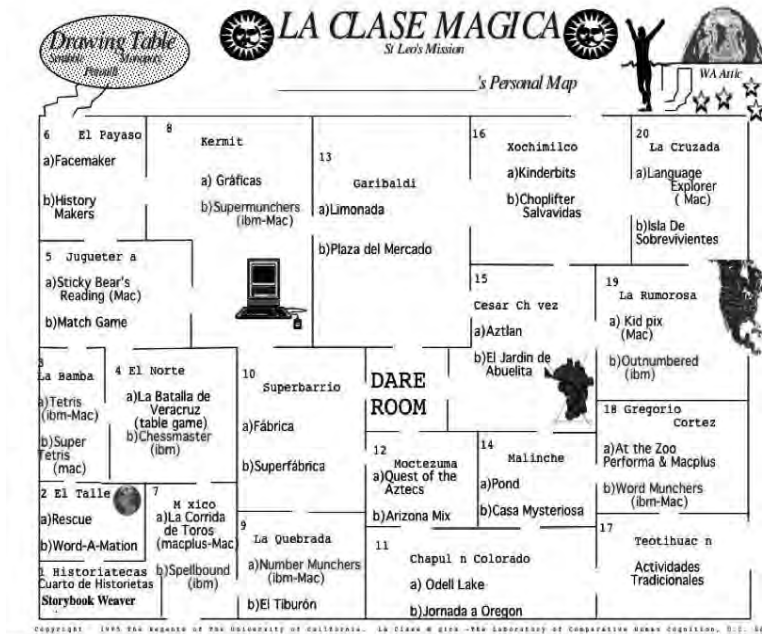


Figura 3. Ejemplo de Laberinto Mágico. Adaptado de Telles (2016b)



El Laberinto Mágico es un elemento clave en el éxito de LCM, fue adaptado para incluir el idioma español y la cultura mexicana. Se convirtió en el primer y más importante artefacto para promover el cambio tanto en el programa como en los niños. Vásquez (2003) manifiesta que demostró el impacto positivo de tales vínculos desde el principio y, por lo tanto, llevó a realizar otros cambios. Por ejemplo, se revisaron los artefactos de acompañamiento (constitución y registros de viaje y las tarjetas de tareas) para integrar más explícitamente los múltiples recursos de los niños. El laberinto permite un ambiente que tiene como norma principal el bilingüismo y el biculturalismo. Cuando los niños asumen el papel de actor y comienzan a moverse a través de las muchas salas del laberinto, haciendo elecciones y completando tareas, lo hacen en un mundo de fantasía bilingüe.

Cuando un niño se encuentra en situación de aprender algo, ejecuta conscientemente un plan que, lo conduce en el mejor de los casos a lograr sus objetivos. El conjunto de las acciones que sigue en el desarrollo de este plan, se denomina ruta de aprendizaje. Entendiendo el laberinto como una ruta como el camino que se prevé para un viaje fantástico lleno de aventuras, es el recurso que ayuda a concretar todas las actividades de aprendizaje diseñadas para alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial. Es el camino que va de un sitio a otro; de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Próximo, hasta llegar a la Zona de Desarrollo Potencial.

## Tarjetas de tareas. Pasaporte en un viaje de aventuras

Según Telles (2016 b) como instrumento de aprendizaje, las tarjetas de tareas son un componente esencial de los artefactos de LCM. Son un valioso apoyo y acompañamiento para el laberinto. Según Vygotsky (2008) las herramientas se utilizan como mediadoras en la negociación del aprendizaje que orientan y conectan al niño con el mundo que está tratando de interpretar. Permiten aprovechar las experiencias culturales y ambientales del niño y facilita la comprensión de un juego en particular. **Cuando un niño comienza un juego, las referencias a su (s) cultura (s) y ambiente (s), sirven como un medio para contextualizar la actividad, convirtiéndola en una experiencia más significativa.**

Las tarjetas de tareas son una guía que le permiten al niño situarse en un nivel de juego y contexto lingüístico cultural específico. **Describen cómo se logra superar cada nivel de juego.** Estructuran las tareas en niveles de ejecución (Lamas y Lalueza, 2012).

Para los niños bilingües / biculturales de LCM, establecer este contexto es un medio para introducirlos en la alfabetización (en inglés y en español) a través de la cultura mexicana en la que nacieron. Se escriben en dos idiomas, inglés y español.

Según Telles (2016b) Las tarjetas de tareas:

- Son fáciles de entender.
- Permiten hacer una conexión entre la cultura, los juegos y las experiencias personales de los niños.

- Apoyan el progreso del desarrollo cognitivo y académico del niño.
- Permiten la colaboración entre los niños y los estudiantes de la universidad Amigos.
- Enfatizan en el tiempo de reflexión para cada nuevo concepto aprendido y la planificación futura para el siguiente nivel del juego.
- Permite al instructor de una actividad evaluar el conocimiento previo de los niños y desarrollar preguntas o tareas relevantes.
- Conectan el viejo conocimiento con nuevo. Utilizan iconos culturales, frases bilingües, preguntas o historias para integrarlas. También utilizan fotografías.

Las tarjetas de tareas organizan las actividades de una forma continua con diferentes niveles, ayudan tanto al niño como al Amigo para avanzar en las actividades de forma organizada. En la **figura 4 se muestra un ejemplo de la estructura de una tarjeta de tarea.**

<b>Título de la actividad</b>		
<p>Esta sección conecta la actividad con el conocimiento previo del niño; lo invita a involucrarse con una nueva experiencia de aprendizaje.            Use íconos culturales, frases introductorias, preguntas o historias que generen curiosidad en los niños. ¡Imágenes también!</p>		
<b>Principiante</b>	<b>Bueno</b>	<b>Experto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Palabras de motivación.</li> <li>-Instrucciones.</li> <li>-Tarea en un grado de dificultad cognitiva menor.</li> <li>-Reflexiones sobre la actividad Comparte con tus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Palabras de aliento.</li> <li>-Instrucciones.</li> <li>-Tarea en un grado de dificultad que permita la comprensión.</li> <li>-Reflexión más detallada sobre tus actividades. ( Platica con El Maga sobre tu Aventura ).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Palabras de aliento.</li> <li>-Instrucciones.</li> <li>-Tarea que integre los conocimientos adquiridos en las actividades anteriores.</li> <li>-Reflexión -requiere pensar en un pequeño proyecto de investigación o documento que pueden llevar a casa o publicar).</li> </ul>
<p><b>Nota:</b> Incluye juegos y actividades divertidas.</p>		

**Figura 4.** Ejemplo de estructura de una tarjeta de tarea. Fuente: Telles (2016b)

Una de las características más importantes de Las tarjetas de tareas es que incluyen en cada uno de los niveles, al principio de cada actividad, una introducción que motiva a los niños, esto se traduce en palabras de aliento que le ayuden a creer que él es capaz de lograr y finalizar sus actividades para avanzar al siguiente nivel. De este modo el niño realiza sus tareas motivado y con entusiasmo.

Cabe aclarar que las tarjetas de tareas no son un instrumento totalmente prescriptivo, más bien son una orientación para facilitarle al niño su recorrido por el laberinto.

## Conclusiones

Cada elemento de LCM fue diseñado para lograr un objetivo en particular, para alcanzar una meta educativa concreta. Estos elementos conforman una metodología innovadora por lo tanto debe ponerse especial atención en el diseño o la creación de los recursos didácticos y su intencionalidad, y en el establecimiento de los objetivos y metas porque aquí sólo se busca motivar y captar la atención de los niños a través de juego; considerando la tesis de Vygotsky (1931) no toda la actividad lúdica contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas; porque el niño se centra en lo llamativo de los materiales y no en lo que la actividad en sí misma quiere lograr.

Lo anterior significa que, al momento de pensar en la creación de un ambiente de aprendizaje lúdico, deben establecerse acciones que contribuyan a lograr condiciones óptimas de aprendizaje. Esto también supone que si bien El Maga, El laberinto y Las tarjetas de tareas tienen una finalidad particular, el fin común no se cumple si se utilizan de manera aislada, sin el apoyo de los Amigos. El sistema funciona como un engranaje.

El elemento descrito con anterioridad tiene como meta intervenir en la Zona de Desarrollo Próximo para generar aprendizajes, mutan y se adaptan al medio en el que se desarrolle LCM, pero no debe perderse de vista el fin pedagógico y didáctico. Es necesario delimitar una didáctica y una pedagogía de LCM, que ayude a minimizar los efectos de la didáctica tradicional en la escuela, que sigue centrándose en la enseñanza como instrucción y no como un proceso de interacción e intercambio.

## Referencias

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Barba, M., Cuenca, M. y Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 1-12. Disponible en <https://goo.gl/FqyoVp>
- Chávez, J.M. (2013). La Zona de desarrollo Próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *Revista digital Eos Perú*, 2 (2), 95-112. Disponible en <https://goo.gl/A51UU7>
- Crespo, I., Lalueza, J., Lamas, M., Prados, M. y Sánchez, S. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 138- 162. Disponible en <https://goo.gl/ov3Mct>
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural* (2a ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*. (29), 97-113. Disponible en <https://goo.gl/EanGbA>

- Giné, N., Parcerisa A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *EDETANIA*, 45, 55-72. Disponible en <https://goo.gl/fetSHP>
- Lacasa, P. 1(1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Bárbara Rogoff, *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7-23. Disponible en <https://goo.gl/KRYCZ8>
- Lamas, M. y Lalueza, J. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24 (2), 177- 191. <https://goo.gl/PACDcc>
- Latorre, M. (2013) Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y rutas de Aprendizaje (RA) *Revista de Investigación en Psicología UNMSM en Perú*, 16 (1), 211- 231. Disponible en <https://goo.gl/or1zZ7>
- López. (2017) *Proceso de trasplante del modelo La Clase Mágica a escuelas primarias de Tabasco. Una mirada desde sus participantes* (tesis de pregrado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco.
- Martínez, M. (2012). *Comunicación para el desarrollo y la inclusión social de las minorías. La Clase Mágica un modelo de intervención para el cambio social.* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid España. Disponible en <https://goo.gl/RHGAqX>

- Meneses, M., Monge M. A. (2001). El juego en los niños enfoque teórico. *Revista Educación*, 25 (2), 113-124. Disponible en <https://goo.gl/gmWXve>
- Onrubía, J. (1998). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubía, J., Solé, I., Zabala, A. (eds.), *El constructivismo en el aula* (8ª ed.), (101-123). Barcelona, España: Grao.
- Parcerisa, A. (2006). *Didáctica en la educación social, Enseñar y aprender fuera de la escuela*. (5ª Ed). Barcelona, España: Grao.
- Parcerisa A. (2007) Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria. En *Materiales y recursos didácticos en el contexto comunitarios*. En Arrea, M., Parcerisa A., Rodríguez, J. (coord.), *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. (15-28). Barcelona, España: Grao.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Telles, S. (abril, 2016 a). *Laboratorios culturales*. Documento presentado en el taller de capacitación al equipo de investigación de la UJAT para implementar La Clase Mágica en Tabasco. Villahermosa, Tabasco, México.



- Telles, S. (abril, 2016 b). *Sistema de artefactos*. Documento presentado en el taller de capacitación al equipo de investigación de la UJAT para implementar La Clase Mágica en Tabasco. Villahermosa, Tabasco, México.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Mahwah, New Jersey., E.U.A: Lawrence Erlbaum associates.
- Vygotsky, L. (1931). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Vygotsky, L. (1978). *Historia de funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, tomo III*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México, D.F.: Ediciones Quinto sol.

Sobre los autores:

Jessica del C. López Laynes

Es Licenciada En Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Ha participado como colaborador de campo en proyectos de investigación, entre los que destaca su colaboración en el proyecto Adaptación de la clase mágica al entorno mexicano para estimular habilidades académicas en español y matemáticas, financiado por la Universidad de California para México y los Estados Unidos (UC-MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Obtuvo el reconocimiento institucional a la mejor tesis, UJAT 2018. Se ha desempeñado como docente de educación básica en el nivel primaria en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tabasco. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, en el Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional.

Correspondencia: [jessica.lopez@cinvestav.mx](mailto:jessica.lopez@cinvestav.mx) [jessica.28junio@gmail.com](mailto:jessica.28junio@gmail.com)

---

## CAPITULO III

---

### ***Bases psicopedagógicas en la formación de los Amigos***

*Belem Castillo Castro*

*Claudia Castillo Burelo*

#### **Introducción**

La Clase Mágica, se implementó por primera vez en México en el 2016, a cargo de un grupo de profesores-investigadores y estudiantes-prestadores de Servicio Social y Práctica Profesional de la División Académica de Educación y Artes, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; el objetivo de este proyecto fue potenciar habilidades de la asignatura de Español en niños de Primaria a través del juego, la tecnología y la expresión creativa.

En el presente capítulo se aborda el proceso de capacitación a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que participaron en la implementación del *Modelo Paralelo Integral para el Fomento de Habilidades Académicas entre Estudiantes de Primaria*, inspirado en La Clase Mágica y la subsecuente instrumentación didáctica del modelo y su adaptación al escenario de dos escuelas del estado de Tabasco.

Los contenidos desarrollados en la capacitación versaban sobre tres aspectos: el primero fueron las implicaciones

didácticas que desde diferentes teorías psicológicas se realizan en torno al aprendizaje; el segundo, sobre la implementación didáctica; es importante resaltar que se reforzó en los jóvenes encargados de esta actividad, combinar adecuadamente el saber con el hacer didáctico (teoría y práctica), y el tercer aspecto fue la elaboración de notas de campo.

No se pretende abrir una discusión epistemológica de las teorías que se abordaron en la capacitación y la instrumentación, sólo es una breve reseña del proceso de capacitación y de las consideraciones sobre el aprendizaje que emanan de las teorías, así como la descripción de las actividades que los Amigos realizaron en la ejecución del modelo de La Clase Mágica.

## **Reclutamiento**

Los investigadores responsables de la implementación del proyecto en Tabasco decidieron reclutar sólo estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación debido a que las actividades que se realizarían estaban relacionadas con su formación y se enfocaban directamente al campo educativo, esto permitiría hacer prácticas en escenarios reales, de acuerdo con su formación universitaria. Por ello, la Clase Mágica se ofreció como un espacio de práctica y de servicio.

La Clase Mágica comienza publicando una convocatoria en la base de datos de la División Académica de Educación y Artes, indicando los requisitos de inscripción y el cupo de alumnos para el Servicio Social o la Práctica Profesional. Se diseñó un perfil sugerido para los participantes del proyecto, el cual era:

### Perfil sugerido del participante en LCM:

- Ser estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Puede participar en calidad de prácticas profesionales o como servicio social considerando que cumple con los requisitos institucionales para realizarlos.
- Tener un promedio mínimo de 8.
- Tener disponibilidad de tiempo en el turno vespertino.
- Haber cursado preferentemente durante la Licenciatura asignaturas optativas del área psicopedagógica relacionadas con Microenseñanza, Diseño de Materiales Educativos y la Planeación Didáctica.
- Haber cursado preferentemente las asignaturas correspondientes al área de la investigación cualitativa y cuantitativa.
- Tener interés por el Trabajo en Educación básica
- Ser dinámico
- Actitud de servicio

- Aptitud para afrontar retos e imprevistos
- Facilidad de expresión oral o (palabra)
- Autónomo
- Trabajo en equipo

El cupo era de 25 personas ya sea que fuera sólo para servicio social o para prácticas profesionales, o ambos.

Con base en el perfil se realizaron entrevistas a los interesados y se logró identificar las fortalezas y debilidades tanto a nivel personal como las relacionadas con el trabajo docente. La entrevista incluía entre otras preguntas: ¿Qué te motivó a participar en el proyecto? ¿Qué esperas del proyecto? ¿Qué te preocupa durante la estancia en el proyecto? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades al trabajar con niños? y ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades en trabajar con niños de casos especiales? En las sesiones se les dieron a conocer las actividades a desarrollar y los beneficios que obtendrían al participar en el proyecto.

Actividades a desarrollar:

1. Participar en las capacitaciones.
2. Integrarse al equipo del proyecto.
3. Disponer de tres horas diarias durante 4 días de la

semana en el turno vespertino para realizar visitas en las escuelas.

4. Disponer de tres horas para la planeación de actividades en la UJAT.
5. Desarrollar las actividades y materiales para la aplicación del modelo de acuerdo con las teorías de la educación.

Es importante resaltar que las actividades que realizarían los estudiantes eran acordes con su perfil profesional, en cumplimiento con los artículos 3 y 6, del Reglamento de Servicio Social y Práctica Profesional (2011) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Los estudiantes debían asistir a las escuelas primarias de lunes a jueves, dos veces por semana, a la escuela *Maestro Tabasqueño*, lunes y miércoles, y a la escuela *José Narciso Rovirosa*, martes y jueves, en un horario de 13 horas a 14.30 horas en ambos colegios. Los días viernes se utilizaban para la capacitación, la planeación, el diseño de materiales y la revisión de actividades.

Los beneficios que se ofrecieron para el participante fueron:

1. Desarrollo del servicio social o práctica profesional en su disciplina de estudio en prácticas reales en campo.

2. Posibilidad (si es de su interés) de desarrollar un trabajo de investigación asesorado por los investigadores participantes en el proyecto.
3. Capacitación sobre las aplicaciones teóricas pedagógicas.
4. Asesorías permanentes.

### Proceso de Capacitación de “Los amigos” de La Clase Mágica



Creación propia.

### El Proceso de las capacitaciones para implementar La Clase Mágica en Tabasco

El total de estudiantes que participaron en el proyecto fue de dieciséis alumnos; ocho de Servicio Social y ocho de práctica profesional, todos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los cuales fueron capacitados de forma inicial por la creadora de La Clase Mágica, la Dra. Olga Vásquez. En este taller se les dio a conocer, a grosso modo, en qué consistía La Clase Mágica en California, y se hizo énfasis en que las actividades didácticas deberían ser construidas con los preceptos de la teoría constructivismo social de Vygotsky.



Posteriormente, la Dra. Sandra Telles, directora de Clase Mágica en California, realizó una capacitación que tuvo una duración de cinco *días*, donde abordó con mayor detalle los elementos del Modelo y la elaboración de las notas de campo, entre otros puntos. Estos talleres fueron complejos, desde la percepción de los estudiantes universitarios, para quienes no era sencillo entender del todo el modelo original.

Continuando el proceso de capacitación, como vía para posibilitar el desarrollo o la renovación de conocimientos, se determinó realizar una serie de cursos para garantizar la aplicación correcta del modelo de La Clase Mágica. Se hizo un diagnóstico de las necesidades de formación en los participantes, y a partir de ello, se determinó habilitar a Los Amigos en tres ejes: el primero de ellos en nociones sobre las implicaciones didácticas al aprendizaje desde diferentes teorías psicológicas; el segundo eje giró en torno a los aspectos a considerar en la planeación y organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje y el tercer eje sobre el registro de notas de campo (descrito en el capítulo V).

Las capacitaciones se llevaron a cabo en las aulas de Posgrado de la División Académica de Educación y Artes, con la finalidad de mejorar el desempeño de los Amigos, y eficientar los procesos educativos que desarrollarían en las escuelas en donde se introduciría el modelo. La impartición de los cursos estuvo a cargo de tres profesores investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: el Dr. Pablo Marín Olán, la Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo y la Dra. Belem Castillo Castro.

Las sesiones presenciales se desarrollaban bajo el siguiente orden: se iniciaba con la presentación, aclaración de dudas y retroalimentación que el profesor realizaba sobre los ejes temáticos; se continuaba con la discusión en pequeños grupos vinculando las lecturas con la realidad educativa y se finalizaba con la elaboración de conclusiones por parte de los participantes.

De acuerdo con la determinación de contenidos de los cursos se seleccionaron una serie de lecturas básicas, a fin de que los participantes realizaran el análisis, reflexión y debate grupal que propiciará aprendizajes significativos en torno a la temática abordada. Durante el proceso de capacitación se buscó lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje dinámicos, participativos, compartidos entre Los Amigos y los profesores. Las sesiones estaban constituidas por actividades teóricas y prácticas que permitieran reflexionar y vivenciar los ejes temáticos que se desarrollaron utilizando diferentes estrategias didácticas.

La organización temática del proceso de capacitación proporcionado por profesores de la UJAT y se detallan en la siguiente tabla:

Organización temática de la capacitación a los Amigos	
Eje	Contenidos
Las implicaciones didácticas de las teorías del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teoría Psicogenética de Jean Piaget</li> <li>2. Teoría Socio-Cultural de Vygotsky</li> <li>3. Teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner</li> <li>4. Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel</li> </ol>
La didáctica en la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceptos generales sobre la Didáctica</li> <li>2. La didáctica desde Clase Mágica y su implementación</li> <li>3. Planeación Didáctica</li> <li>4. Organización de actividades</li> <li>5. Desarrollo de proyectos: Proyecto 4to. año "obra de teatro" y Proyecto 5to. año <b>"Navegando en la lectura"</b></li> </ol>
Elaboración de notas de campo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño y preparativos para la toma de notas de campo</li> <li>2. Tipos de notas de campo</li> <li>3. Registros sensoriales</li> <li>4. Materiales y herramientas</li> </ol>

Creación propia.

A continuación, se describe cada uno de los ejes que se desarrollaron en el proceso de formación a Los Amigos.

### **Primer eje: Las implicaciones didácticas de las teorías del aprendizaje**

Las principales escuelas psicológicas que emergieron a partir de 1870 han hecho contribuciones de gran importancia en la explicación del aprendizaje. Existen modelos

y teorías que enfocan el aprendizaje desde ángulos distintos, inclusive aparentemente contradictorios entre sí, pero que se complementan. Si bien, en el desarrollo de la psicología se han formulado diversas teorías del aprendizaje, en este apartado sólo se abordan en forma sucinta las implicaciones didácticas que se formulan en torno al aprendizaje y a la enseñanza desde la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, la Teoría Socio-Cultural de Vygotsky, la teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner y la teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel; la selección obedece a que se consideró que eran las que aportaban *más elementos* a Los Amigos en el desarrollo del modelo de La Clase Mágica.

### **Teoría Genética de Jean Piaget**

La capacitación de los Amigos se inició con la revisión de la Teoría Genética de Jean Piaget, donde se analizaron las características de cada etapa del desarrollo cognitivo, y se hizo énfasis en el análisis de la etapa de operaciones concreta, dado que es la etapa en la que se encuentran los niños de las escuelas donde se adaptó el modelo de La Clase Mágica (LCM)

El conocimiento de los aspectos implicados en la génesis, evolución o desarrollo cognitivo son aspectos que todo educador debe tener en cuenta, como señala Piaget, “los seres humanos aumentan la complejidad de su nivel intelectual en estadios definidos. Cada etapa se caracteriza por la posesión de ciertos conceptos o estructuras intelectuales, llamadas esquemas”. Papalia et al (2012, p. 36)

Después de analizar los aspectos clave de la teoría, la revisión del concepto de aprendizaje, el papel del docente y del alumno, se finalizó con el abordaje de las implicaciones educativas que deberían ser consideradas por Los Amigos en la instrumentación didáctica que llevarían a cabo, de acuerdo a Schunk, (2012):

### Implicaciones para la enseñanza

- a) *Comprender el desarrollo cognoscitivo.* Los profesores se benefician cuando comprenden en qué niveles están funcionando sus estudiantes y ajustan su enseñanza a ellos.
- b) *Mantener activos a los estudiantes.* Los niños necesitan ambientes estimulantes que les permitan explorar de forma activa y que incluyan actividades prácticas.
- c) *Provocar incongruencia.* El desarrollo ocurre solamente cuando los estímulos ambientales no se ajustan a las estructuras cognoscitivas de los estudiantes y les demandan retos que puedan alcanzar.
- d) *Fomentar la interacción social.* Las actividades que fomentan las interacciones sociales son útiles. El hecho de aprender que los demás tienen diferentes puntos de vista ayuda a que los niños se vuelvan menos egocéntricos. (pp. 237-238)

El conocimiento de la etapa del desarrollo cognitivo en que se encuentran los niños, es un aspecto que todo educador debe tener presente al formular estrategias didácticas, y por ello, fue un bagaje que los Amigos consideraron necesario para el desarrollo de las actividades del Modelo de La Clase Mágica.

### **Teoría Socio-Cultural, Lev Semionovich Vygotsky**

Sin duda, la teoría más importante en el proceso de capacitación de los Amigos fue la teoría de Vygotsky, como señala la Dra. Vásquez, creadora de La Clase Mágica, dado que las actividades deben ser construidas bajo los preceptos de la teoría del constructivismo social que es la base de este modelo. (Véase el capítulo II de este libro).

Aunque los Amigos ya habían tenido una breve capacitación sobre esta teoría, se hizo énfasis en la revisión de cinco conceptos que este autor considera fundamentales en el desarrollo: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la Zona de Desarrollo Próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

Se resalta así que el papel de Los Amigos, era ser un agente mediador, que debían promover zonas de desarrollo próximo, brindando primero una acción directiva que permitiera generar la situación de andamiaje que cada alumno necesitaba y paulatinamente en función de los avances del estudiante debería ir limitando su intervención en el proceso de aprendizaje hasta que el educando lo realizará por sí solo.

Las Implicaciones para la enseñanzas, según Schunk, (2012) son:

1. El aprendizaje y el desarrollo es una actividad social y colaborativa que no puede ser “enseñada” a nadie. Depende del estudiante construir su comprensión en su propia mente.
2. La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usado para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.
3. El contexto histórico-cultural es relevante para todas las formas de aprendizaje. Las interacciones entre el alumno y el profesor forman parte de ese contexto.
4. Un estilo de enseñanza eficaz para una cultura podría no ser igual de eficaz para otra. Tener la capacidad de diferenciar la instrucción con el fin de ajustarla a las preferencias de aprendizaje de los niños es una habilidad fundamental para el siglo XXI. (p. 248)

La teoría de Vygotsky nos lleva a pensar que no podemos limitar la educación solamente a los niveles evolutivos del individuo, se debe propiciar el aprendizaje, considerando el contexto cultural en la génesis del conocimiento del sujeto.

### **Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel**

En el discurso educativo de la actualidad, generalmente hablamos de aprendizaje significativo; era necesario que

en la capacitación a los Amigos se revisaran los planteamientos teóricos de la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1978).

Los aspectos más relevantes planteados en esta teoría son: los conocimientos previos del alumno, el aprendizaje significativo, los tipos de aprendizaje, el proceso de asimilación y su aplicación en la instrucción. Las implicaciones para la enseñanza, según Arancibia, (2012):

1. El profesor debe organizar el contenido programático de la disciplina que va a enseñar (identificación de los conceptos básicos que están explícitos o implícitos).
2. Organizar los materiales de enseñanza, los cuales deben estar estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
3. Organizar el material de enseñanza en unidades secuenciadas, considerando los principios: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, utilización de organizadores previos y organización secuenciada, y consolidación.
4. Organizar la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
5. Motivar a los estudiantes en torno al conocimiento que van a aprender. (p.163)



La revisión de esta teoría permitió a *Los Amigos*, formular las estrategias didácticas considerando los conocimientos previos de los niños, y a partir de los mismos establecer puentes cognitivos con los nuevos conocimientos que querían establecer.

### **Teoría de Bruner: Aprendizaje por descubrimiento.**

El análisis de esta teoría fue relevante. Bruner (1996) plantea el aprendizaje por descubrimiento y muchas de las actividades realizadas en la instrumentación del Modelo de La Clase Mágica seguían esta línea de trabajo. Bruner (1996) enfatizó la importancia de descubrir el conocimiento para que éste resulte real y útil en el aprendiz; donde los contenidos de enseñanza tienen que ser percibidos por el novicio con la forma de problemas, así que el objetivo final del aprendizaje sea considerado significativo y relevante a partir del descubrimiento.

Las ideas de Bruner (1966) sobre la teoría de la instrucción se enmarcan en cuatro aspectos: a) la motivación a aprender, b) la estructura del conocimiento a aprender, c) la secuencia de presentación y d) el refuerzo al aprendizaje revisados en la capacitación.

A partir de *estas ideas*, se puede decir que las Implicaciones para la enseñanza son:

1. La instrucción debe abarcar las experiencias y los contextos que hacen a los estudiantes deseosos de aprender (presteza).

2. La instrucción debe ser estructurada de forma tal que puede ser fácilmente aprehendida por el educando (organización en espiral).
  
3. La instrucción debe ser diseñada para facilitar la extrapolación y para llenar las brechas (ir más de la información ofrecida). (p.145)

Muchas de las actividades de La Clase Mágica se desarrollan a través de la investigación y del descubrimiento, por ello, era relevante el conocimiento de esta teoría, en la que se resalta el aprendizaje activo a través del establecimiento de actividades que fomenten la curiosidad, la exploración, la asociación y la construcción de conocimiento.

El segundo eje desarrollado en la capacitación a los estudiantes que participaron en el proyecto de La Clase Mágica fue: La didáctica en la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación; para ello se desarrollaron diferentes subtemas que se presentan a continuación.

### **Segundo eje: la didáctica**

En el proceso de capacitación se presentaron algunos conceptos sobre la didáctica y se señaló la diferencia entre la didáctica general y las específicas con la finalidad de subrayar la importancia de desarrollar actividades acordes a la naturaleza del conocimiento; posteriormente se resaltó el papel de la misma en la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación y se finalizó explicando cómo se realizaría el proceso de implementación de La Clase Mágica.

De las definiciones que deben revisarse en el proceso de formación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación es sin duda el de Didáctica, porque el término es empleado con mucha familiaridad entre los estudiantes y se aborda constantemente en el plan de estudios en la estructura curricular de la línea denominada Currículo y Docencia. Los estudiantes de esta licenciatura que buscan -al egresar- dedicarse a la docencia están interesados en las asignaturas que les brindan la posibilidad de realizar prácticas educativas en instituciones públicas o privadas, de tal manera que lo aprendido teóricamente es aplicado en un contexto real. Cuando se hace referencia a cómo deben ser las prácticas docentes, es oportuno repetir la importancia de innovar, de hacer las clases agradables, atractivas, divertidas, etc.

Una de las definiciones más empleadas es la utilizada por un destacado educador del siglo XVII Jan Komensky (1592-1670), obispo protestante de Moravia, más conocido por el nombre latino de Comenio, quien fue el primero en plantear el término didáctica, en su libro *Didáctica Magna*. Su objetivo educativo podría resumirse a “enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres”, postura que se conoce como pansofía. (Hernández, 2010).

El Diccionario de Ciencias de la Educación (2012) define a la Didáctica de esta manera: etimológicamente, del griego *daktiké*, que significa el arte de enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar...; hace mención sobre diversas definiciones modernas y clásicas, todas ellas coinciden en dos aspectos: la necesidad de contar con una teoría sobre la cual se fundamente la práctica y la división de la disciplina en didáctica general y en didáctica especial.

La didáctica general está vinculada a la disciplina que se centra en el análisis de los métodos y las técnicas de enseñanza, puede afirmarse que la didáctica general brinda un sustento tanto en el plan de aprendizaje como en el método de enseñanza.

Por su parte Pérez, (2017) señala que:

Es importante tener en cuenta que en el proceso didáctico intervienen los educadores (docentes) y los educandos (alumnos), que interactúan en un marco específico (el establecimiento educativo inserto en una cierta comunidad). Los educadores, de acuerdo con el plan de estudio, deben impartir contenidos según una metodología para alcanzar un objetivo. Todos estos factores son considerados por la didáctica general. (p.1)

Por otro lado, la didáctica especial o específica según Gonzales (2010):

Se trata de una especialización de las diferentes disciplinas científicas (la que se preocupa por los fenómenos generados al ser comunicadas), pero también de una especialización de las ciencias educativas, en tanto en cuanto se ocupa, dentro del análisis y la teorización curricular, de la aplicación de cada disciplina en el aula. (p1)

Entre las que se pueden nombrar: Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de Matemática, Didáctica de la biología, etc. Para el proyecto de La Clase Mágica es importante destacar la didáctica especial para la asignatura de español en el nivel básico.

La didáctica en la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación tiene como objetivo general:

Promover la formación de profesionales de la educación capaces de generar alternativas para atender los problemas y necesidades que atañen al quehacer educativo en sus diferentes manifestaciones y contextos, a través del desarrollo de la capacidad investigativa, interpretación y promoción de acciones y proyectos educativos viables e innovadores. (UJAT, 2010, p.43)

Por otra parte, el perfil de egreso que se estipula para esta licenciatura, señala:

Los conocimientos de los egresados se conjugan en la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos en el ámbito educativo, en el amplio conocimiento de la realidad educativa nacional, en una alta capacidad de gestión e innovación educativa

y en la producción científica de conocimientos en torno a la educación. (UJAT, 2010, p.56)

Las competencias específicas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UJAT, 2010) se promueven por medio de las asignaturas de las líneas curriculares y de integración que conforman el plan de estudios. En este proyecto se recuperan los conocimientos adquiridos en la línea de curriculum y docencia, misma que genera proyectos de intervención didáctica significativos para la formación capacitación y/o actualización de docentes en servicio para los diferentes niveles educativos; así como el que conozcan y apliquen las teorías y metodologías curriculares para orientar acciones educativas, diseñen e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados y la línea curricular psicopedagógica donde se diseña e implementa programas de atención a personas con necesidades educativas específicas, en diferentes contextos; y aplica estrategias psicopedagógicas para fortalecer el aprendizaje en diferentes contextos y modalidades educativas.

Como se puede apreciar, Los Amigos que participaron en el proyecto estaban por terminar sus estudios profesionales y muchas de estas competencias se hicieron evidentes en su actuación. Aunque su mayor reto fue comprender el proyecto de La Clase Mágica y trasladarlo al contexto institucional de la escuela pública mexicana.

### **La didáctica desde La Clase Mágica y su implementación.**

Durante la capacitación a los Amigos y en el desarrollo del segundo eje, se realizaron de manera paralela las actividades de planeación, diseño e instrumentación de La Clase

Mágica, sus artefactos, sus elementos y sus actividades, para que finalmente pudiera desarrollarse en un sitio.

Para ello fue necesario conocer el Sitio, que en Tabasco no era un espacio provisto de los materiales y recursos necesarios para el desarrollo exclusivo de La Clase Mágica. Sin embargo se utilizaron otros criterios de selección; como por ejemplo: escuelas públicas del nivel básico donde se imparte educación primaria a niños entre seis y doce años, contextos de infraestructura precarios y estudiantes que provenían de núcleos familiares vulnerables.

Hoy día, en la mayoría de las escuelas mexicanas, se tiene como centro de la enseñanza al docente por lo que representa marcadamente la figura de autoridad y de poder dentro y fuera del aula. Por lo que fue necesario durante el proceso de capacitación que Los Amigos rompieran con el estereotipo de maestro como fuente única de saber y de poder; estereotipo que predomina en la escuela mexicana.

Es importante señalar que las planeaciones didácticas que habitualmente se realizan dentro de un contexto escolar tradicional, están dirigidas de forma homogénea para el grupo, el cual puede estar formado entre 35 y 50 personas.

Al realizar las planeaciones didácticas para el proyecto de La Clase Mágica se tuvo presente que planear es prever, por lo tanto la planeación didáctica es importante porque en ésta se describen de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro como fuera del espacio áulico; en busca de alcanzar, de una forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje.

Como afirma Zarzar Charur (1994, p. 34):

Lo que se pretende al explicar esta habilidad básica para la docencia es que el profesor, primero, tome conciencia de que su función primordial no es sólo transmitir conocimientos de una disciplina o informar a sus alumnos, sino sobre todo contribuir a su formación integral; a su aprendizaje.

Por su parte Gimeno (1996) señala:

La planificación cabe interpretarla en dos sentidos: a) como proceso (acción de planificar) y b) como producto (resultado de la planificación, Unidad Didáctica: unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje, cuya ejecución tendrá lugar en el momento de la interacción profesor-estudiante, estudiante-objeto de estudio, estudiante-estudiante, siempre con la mediación del docente en las sesiones de aprendizaje. (p.33)

En la reunión con los coordinadores del proyecto se planteó que lo más viable para el desarrollo del proyecto era realizar planeaciones didácticas que se encaminaran al desarrollo de dos de las competencias lectoras de la asignatura de Español; si bien, no se identifican competencias particulares en cada grado o bloque, se señalan aprendiza-



jes esperados que individualmente y en su conjunto contribuyen al desarrollo de las competencias generales y de las especiales de la asignatura.

En la asignatura de Español, se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, como señalan los programas de estudio, (SEP, 2009)

Las competencias lingüísticas son entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales; sin embargo, para desarrollar competencias para la comunicación lingüística se requiere de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación, usando el lenguaje como medio para interactuar... Adicionalmente, el programa de Español también contribuye al desarrollo de las cinco competencias para la vida. (p.27)

Las competencias lingüísticas que plantean el Plan y los Programas de Estudio (SEP, 2009) de Español giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios; específicamente se busca desarrollar en los alumnos:

1. El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
2. La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
3. La comunicación afectiva y efectiva.
4. La utilización del lenguaje como una herramienta para representarse, interpretar y comprender la realidad. (p.28 )

De esta forma se pretende que los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para participar eficazmente en las diferentes prácticas sociales de lenguaje, escolares y extraescolares, en las que son susceptibles de intervenir, atendiendo a las diversas funciones y formas que adopta el lenguaje oral y escrito; por lo que el aprendizaje de la lengua sirve para dos propósitos: para la comunicación y como vehículo para adquirir conocimientos.

Las planeaciones se realizaron con base en dos proyectos diferentes: uno para cuarto grado y el otro para quinto grado. Para cuarto grado el proyecto denominado *Teatro: La Clase Mágica* y para quinto. *Navegando en la lectura*, esto con la finalidad de potencializar el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas consideradas en la asignatura de Español.

Una vez definidos los proyectos para cada grupo, se realizó el diseño de las actividades, que se iban implementar con los niños en cada grupo, para ello fue necesario trabajar de forma colegiada. A cada uno de los grupos se le asignaron ocho Amigos, entre los cuales se distribuyó equitativamente y al azar a los niños, para que pudieran coordinar

las actividades y darles una mejor atención. Mencionar que los niños con alguna discapacidad fueron asignados a alumnos que ya tenían experiencia previa. Esta organización es muy similar al proyecto original en California porque también los Amigos tienen a cargo niños y de esa forma la atención a ellos es más personalizada y ordenada.

Las reuniones de asesoramiento (capacitaciones) con el grupo de Amigos se dividió por grados y esta consistía en ir aclarando las dudas respecto a las actividades y los materiales didácticos que resultaran más convenientes en cada una de las actividades pensadas para el proyecto.

Todas las actividades que se planearon eran de acuerdo con un formato; éste contenía, el día en que se aplicaría la actividad, qué tipo de actividad era, estándares que se desarrollarían, las actividades a realizar, así como el responsable y el material a utilizar.

Formato de Planeación Didáctica usado en La Clase Mágica

Guía de actividades					
Fecha	Tipo de actividad	Estándares	Actividades	Responsable	Materiales

Es importante decir que los Amigos utilizaban un extenso listado de actividades que en algunas ocasiones fueron cambiando de acuerdo con las necesidades y motivaciones de los niños. A continuación, se presenta un ejemplo de planeación:

GUÍA DE ACTIVIDADES 5° GRADO					
Fecha	Tipo de actividad	Estándares	Actividades	Responsable	Materiales
03/05/16	Integración	Actitudes hacia el lenguaje	Presentación del equipo	Pedro	
			Dinámica rompe-hielo (Decir los nombres asociándolos a la inicial de un animal).  Lluvia de aplausos	Itzel	
12/05/16	Integración	Actitudes hacia el lenguaje	Dinámica de presentación "Conociéndonos con chocolates de colores"  <u>Categorías:</u>  Azul: ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?  Rojo: ¿Qué es lo que menos te gusta?  Amarillo: ¿Cuál es tu comida favorita?  Café: ¿Cuál es tu animal preferido?  Naranja: ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? Menciona sus nombres.  Verde: ¿Qué quieres ser cuando seas grande?	Liliana e Iveth	Chocolates
	Reflexión	Producción de textos escritos	Reporte de lectura  Elaboración de carta a los reyes.	Iveth	Formato de carta para los reyes  Lápiz

Otro aspecto que resalta es que a partir de la formación académica de Los Amigos el lenguaje utilizado y la convivencia con los niños resultaban familiares porque a lo largo de su formación realizan prácticas en diversas asignaturas que les permiten el contacto con los niños.

El modelo de La Clase Mágica original tiene como principal estrategia un *Laberinto*, en él, los estudiantes podrían ver el progreso que tenían los niños con relación a las actividades que iban realizando; esta estrategia fue adaptada por Los Amigos en una especie de *Rutas de aprendizaje*, o *Rutas de Mejora*, y en ellas los niños de las escuelas primarias podrían ir observando su progreso en las actividades a hacer, las cuales tenían como objetivo que desarrollaran habilidades como la creatividad y la imaginación.

Los estándares que se manejaron con los alumnos de las escuelas fueron los siguientes: cuarto grado (producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, producción de textos escritos, actitudes hacia el lenguaje) y quinto grado (procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos y actitudes hacia el lenguaje).

Las acciones de los Amigos consistieron en: planear las actividades, diseñar los materiales didácticos, planear dinámicas grupales, y el diseño, o en algunos casos, la selección de estrategias y técnicas de aprendizaje. Todo ello, considerando los conceptos fundamentales de Vygotsky.

## Implementación del proyecto de La Clase Mágica

Ya en el sitio (escuela) con los niños de cuarto grado; se inicia con una dinámica de integración, *ésta* en ocasiones está relacionada con temas que los niños veían en sus clases con relación con la materia de Español; en otros momentos eran técnicas de relajación que permitieran el inicio de una actividad central, las cuales se relacionan con el proyecto en estas actividades, así los alumnos aprendían a organizar una obra de teatro, retomando lo aprendido en sus clases de Español, por ejemplo: creando cuentos de acuerdo con imágenes que los Amigos proporcionaban, hacer un listado de los cuentos que a los niños más le agradaban y, posteriormente escoger el que más les gustara para representarlo en la obra de teatro.

En el caso de los niños de quinto grado, la dinámica central estaba basada en su proyecto *Navegando en la lectura*, en esas actividades los niños desarrollaban competencias como: procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, entre otras.

En ambos grupos los Amigos solamente brindaban apoyo a los niños, trataban de que ellos desarrollaran habilidades como la creatividad y tenían la tarea de planear las actividades que irían realizando, es decir, realizaban el proceso de Mediación que establece Vygotsky.

La actividad de reflexión consistía en que el niño a través de un dibujo, una nota o los que ellos quisieran realizar, plasmaran lo aprendido cada día. A través de esas notas de reflexión Los Amigos verificaban lo aprendido por los niños en cada actividad. En ocasiones, la actividad central se

prolongaba y no se permitía realizar la reflexión, por lo que no se tenía conocimiento ni registro de lo aprendido por el infante; ese día. Cada actividad era coordinada por un Amigo, mientras que los demás Amigos brindaban apoyo cuidando de los niños y promoviendo que éstos estuvieran atentos y participaran en cada actividad.

Debido a los días marcados (como *días* no laborables) en el calendario escolar de la Secretaría de Educación, se realizaron algunos ajustes en las actividades, se cancelaron algunas y otras se replantearon, pero siempre buscando mantener la motivación y el interés de los niños.

### **Proyecto cuarto año: “obra de teatro”**

Para este proyecto los Amigos tenían la encomienda de despertar el interés y la motivación de los niños a participar en el montaje de una obra teatral donde pusieran en marcha sus conocimientos gramaticales y lingüísticos y emplearán sus habilidades creativas y su imaginación, así como estimular la toma de decisiones y el trabajo en equipo, pero sobre todo el respeto entre ellos.

El teatro es el arte de la representación, es la vivencia creativa de roles distintos a nuestra identidad propia. Desde edades tempranas tenemos una disposición natural para la imitación y la actividad dramática manifestada por primera vez en el juego dramático. (González, 2015, p. 1)

“El Teatro La Clase Mágica”, este proyecto dio inicio con el listado de cuentos proporcionado por los niños quienes señalaron los que más le agradaban, algunos de ellos fueron: “El Libro de la Selva”, “La Cenicienta”, “El Rey León”, “Peter Pan”, entre otros. Después de varias votaciones los niños de las escuelas escogieron el cuento que después representaría, éste fue “El Libro de la Selva”.

Posteriormente Los Amigos proporcionaron a los niños el cuento escrito, para tener la seguridad de que todos los infantes conocieran el cuento. En 2 o 3 sesiones cada amigo con su grupo de niños se sentaron a leer el cuento y establecer diálogos sobre el mismo, realizando preguntas para asegurar la comprensión lectora de los niños. Después de esas sesiones de lectura los Amigos elaboraron un listado de los personajes que intervienen en él, mostraron imágenes de los personajes que salían en el cuento; en ellos los chicos se anotarían en el personaje que les gustaría interpretar, hubo niños que no se anotaron en ninguna personaje, y estos optaron por participar haciendo los vestuarios o la escenografía que se utilizaría el día de la puesta en escena.

Cada niño escogió el personaje con el que participaría, ensayaron los diálogos con ayuda de los Amigos y desarrollaron algunas de las competencias antes planteadas. Después de esto, se inició el casting, una de las actividades más complicadas, ya que consistió en que cada niño presentara diálogos previamente estudiados con sus respectivos Amigos. Ante un grupo de jueces, integrados por la Coordinadora Pedagógica de Clase Mágica, la maestra encargada del grupo de cuarto año y la Directora de la escuela, se decidió quiénes representarían los personajes. Valdría la pena enfatizar que fue una de las actividades



más complicadas porque algunos niños se ponían nerviosos y se les olvidaban sus diálogos, lo que ocasionaba su llanto, por lo que hubo que brindar apoyo para sacarlos de esa situación.

El siguiente paso fue asignar los personajes, para ello los integrantes del grupo de jueces se reunieron para calificar a través de una rúbrica a cada niño que concursó, en esta rúbrica se calificaba lo que fue expresión oral, expresión corporal y el tiempo. Anunciar quién se había quedado con cada personaje fue una tarea difícil para Los Amigos.

Para la organización de la obra de teatro se asignaron comisiones a Los Amigos, de la siguiente manera: dos estarían encargados de la escenografía, dos del vestuario, cuatro de trabajar directamente con los niños en sus diálogos. Como se mencionó con anterioridad los Amigos sólo fueron un apoyo; se trató de romper con esa enseñanza tradicional en donde el maestro enseña al alumno sin permitir que participe activamente en la creación de su aprendizaje, tratamos de que el alumno por sí mismo resolviera sus propios problemas.

Las demás sesiones de La Clase Mágica estuvieron planeadas exclusivamente con la elaboración de la escenografía, vestuario y a que los niños se aprendieran y ensayaran sus respectivos diálogos.

Los materiales que utilizaron los Amigos con los alumnos fueron diversos, entre ellos destacan: un gafete: con éste los alumnos se distinguían como miembros de La Clase Mágica; una Caja Mágica: en ella se guardaban los gafetes con los nombres de los niños y algunas de las actividades que los alumnos realizaban; una manta: con representación de una alfombra roja en donde al final de ésta se mos-

traba el escenario de un teatro, a lo largo de la alfombra los niños irían pegando unas imágenes, mismas que representaban las actividades que iban haciendo. Estas actividades iban encaminadas al producto final que era la representación de la obra de teatro. Además de materiales como, globos, confeti, plumones, hojas blancas, tabloides, pelotas, pañuelos, cartulinas, papel de chinas, papel bond, tijeras, pegamento, telas, foamy...

Finalmente, el proyecto concluye con la presentación de la obra de teatro, donde los niños, maestros, autoridades y padres de familia participaron de forma activa.

### **Proyecto quinto año: “Navegando en la lectura”**

Este proyecto fue diseñado exclusivamente para los alumnos de quinto año. Inicialmente Los Amigos propusieron la idea de que fuera como una especie de carrera para llegar a una meta, a través de un círculo de lectura. Pero esta actividad no resultó atractiva para los niños.

Después se planteó la idea de un mapa con un barco donde en su camino pasarían por los diferentes géneros de textos literarios (comedia, romance, terror y ciencia ficción). Ese barco tenía como propósito llegar al tesoro (las lecturas realizadas mediante los cuentos) y entregarlo a los Reyes (Diego y Sofía) y recibirían una recompensa (lo cual los comprometió a la lectura y se mantuvo la motivación por la misma).

El cuento se trabajó en tres categorías; actitudes hacia el lenguaje; procesos de lectura e interpretación de textos, y producción de textos escritos en los siguientes contenidos temáticos de la asignatura de Español. La producción de

textos escritos incluyó el mejoramiento de la ortografía y puntuación convencionales en la escritura de párrafos, organización de párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo; redacción de un texto en párrafos temáticos delimitados a través de puntuación, espacios en blanco y uso de mayúsculas y cohesión de los textos, así como el uso de los adjetivos, adverbios y frases adjetivas.

El principal objetivo que tuvo este proyecto fue que los alumnos desarrollaran las competencias lingüísticas por medio del juego para estimular su participación, de igual manera, fortalecer la concentración y afianzar el conocimiento de aspectos generales sobre la materia de Español, así como fomentar la utilización de reglas ortográficas, y la implementación de las mismas. Con este tipo de actividades, se fomentó la solución de problemas de aprendizaje los cuales dependen de que la situación ambiental se presente como un desafío constante a la inteligencia del aprendiz.

Algunas de las actividades que se realizaron con los niños de quinto grado para desarrollar las competencias lingüísticas, fueron: lecturas de cuentos de diferentes géneros (ciencia ficción, romance, terror y comedia), posteriormente, la realización de cartas a los reyes con el fin de que los alumnos produjeran textos y así adaptar los juegos tradicionales (lotería, serpientes y escaleras, dinámicas de integración y rompe-hielo) con algunos contenidos de la asignatura de Español. Todas estas actividades iban siendo guardadas en un baúl, para que al concluir el proyecto pudieran mostrarlas, a través de un periódico mural.

Los materiales que se utilizaron con los niños de quinto grado fueron de igual forma diversos, entre ellos destacan,

un gafete, con éste se distinguían como miembros de La Clase Mágica; un cofre del tesoro hecho de cartón donde guardaban las actividades que realizaban con el fin de exponerlas en un producto final; un mapa dibujado sobre un pellón, que marcaba la travesía o el avance que los niños tenían para llegar a la meta y obtener su recompensa. De igual manera se utilizaron las tabletas electrónicas con la que podría ingresar a la página Web creada y visualizar el cuento. Se utilizaron también otros materiales como: periódico, pegamento, plumones, tijeras, diccionarios, papel bon, pellón, crayolas, imágenes impresas en tabloides, hojas de colores, lápices, y formatos de carta para los reyes.

Para concluir el proyecto los niños elaboraron un periódico mural con todos los “tesoros” guardados en el cofre, que colocaron en la explanada de la escuela y socializaron a la comunidad escolar para que conocieran los resultados del proyecto navegando por la lectura.

### **A manera de reflexión**

Las teorías sobre el aprendizaje revisadas brindaron explicaciones a los Amigos sobre los aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje y de enseñanza: desde las características evolutivas del sujeto cognoscente; habilidades cognitivas, afectivas y de personalidad y los diferentes contextos de interacción y mediación que pueden afectar los resultados del aprendizaje; las implicaciones educativas y las intervenciones educativas diseñadas para mejorar el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento. Sin duda, son muchos los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje por lo que todo aquel implicado en un proceso formativo debe tener un conocimiento amplio de

los fundamentos de estas teorías, para aplicarlos a fin de favorecer el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos.

Es importante resaltar que la formación de los estudiantes que fungieron como Amigos fortaleció en gran medida la implementación exitosa de este modelo, porque el programa de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación les brinda el desarrollo de competencias específicas en torno a la docencia, la investigación, la gestión e intervención educativa. Por su parte, La Clase Mágica brindó la posibilidad a los Amigos de poder aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación fortaleciendo conocimientos y competencias en ambientes educativos reales que se presentan en la escuela pública mexicana donde los conocimientos sobre didáctica y la creatividad fueron clave para llevar a cabo el proyecto.

## Referencias

- Arancibia V. Herrera P, Strasser K. (2012). *Psicología de la Educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile. ALFAOMEGA 2ª. Edición.
- Ausubel D.P., Novak, J.D. Hanesian (1983). *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. 1983
- Ausubel, D. (1967). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México. Trillas.
- Camacho S. (2017). *Planeación didáctica*. <http://bit.ly/2yU-HQVV>
- Papalia D. Wendkos S. Olds. (2012). *Psicología del Desarrollo*. México. McGraw-Hill Interamericana. Editores, S.A. de C. V. 7ª. Edición.
- Gimeno Sacristán, José. *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata, 1996
- González M. (2005). *El teatro como estrategia didáctica*. Universitat de Barcelona. <http://bit.ly/2AU0wGZ>
- González I. (2010). *Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula*. *Perspectiva educacional, Formación de profesores* 49(1) 1-31. <https://bit.ly/2qmb6mL>
- Pérez J. (2017). *Definición de didáctica general*. Consultado en: <https://goo.gl/5ad8Xe>

- Piaget Jean, (1973). *Percepción, aprendizaje y empirismo, ensayo incluido en Estudios de Psicología genética*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- SEP. (1998). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. Cuadernos Pedagógicos. México. CONALTE.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Sexta edición. México. PEARSON EDUCACIÓN.
- UJAT. *Reglamento de Servicio Social y Práctica Profesional* (2011). Tabasco, México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Vygotsky L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona Crítica.
- Woolfolk E, A. (1996). *Psicología Educativa*. México. Edit. Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- Zarzar Charur, C. (1994). *La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia*. Perfiles Educativos. <http://bit.ly/2Bc4SO4>.

**Sobre los autores:**

Belem Castillo Castro

Es Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana (UV), Maestra en Ciencias de la Educación, por el Instituto de Estudios Universitarios, A.C., (IEU), Maestra en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), y Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE). Es profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesora a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Ha colaborado en proyectos de investigación con financiamiento nacional e internacional y publicado en revistas nacionales e internacionales y en capítulos de libro. Es miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco CCYTET, Forma parte de la Red Estatal de Investigadores en Materia Educativa. Entre las distinciones que ha obtenido se encuentran: Nombramiento del Perfil De-seable PROMEP, SEP; Reconocimiento al Mérito Académico de la División Académica de Educación y Artes y el Reconocimiento al Mérito Académico Universitario de la UJAT.

Correspondencia a [bcastillocastro@hotmail.com](mailto:bcastillocastro@hotmail.com)

Claudia Alejandra Castillo Burelo

Es licenciada en Ciencias de la Educación y Maestra en Docencia por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, y Doctora en Educación por la Universidad Maya de Chiapas. Es profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en Licenciatura y Maestría, Perfil PRODEP. Ha realizado publicaciones de artículos y capítulos de libro a Nivel Nacional e Internacional, ha participado como responsable y colaborador en proyectos de investigación sin y con financiamiento

Correspondencia: [Claudia.castilloburelo@hotmail.com](mailto:Claudia.castilloburelo@hotmail.com)



---

## CAPITULO IV

---

### **Las competencias conversacionales en los Amigos de La Clase Mágica**

*Maribel Flores Galicia*

*Silvia P. Aquino Zúñiga*

#### **Introducción**

El modelo de La Clase Mágica busca crear espacios educativos igualitarios para expandir las posibilidades de aprendizaje y aumentar el empoderamiento de diversas comunidades educativas marginadas y/o en desventaja. Para su implementación se requiere que los educadores, llamados Amigos, posean eficientes habilidades comunicativas, liderazgo, empoderamiento, confianza, entre otras.

A diferencia de los modelos curriculares tradicionales, los Amigos de La Clase Mágica (LCM) juegan un rol de interacción con los estudiantes que fomentan el diálogo, la confianza, el liderazgo y la comunicación efectiva para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. En esta interacción, los estudiantes llaman a quien dirige la clase por su nombre o Amigos, con la intención de crear un vínculo donde el estudiante no sienta temor de expresar dudas, opiniones, sugerencias y tomar decisiones con respecto a las actividades áulicas; en lugar de llamarlo maestro o profesor.

Con respecto a lo anterior, los Amigos de LCM deben poseer y desarrollar competencias conversacionales que les permitan asumir el rol requerido por el modelo para expandir las posibilidades de aprendizaje y el empoderamiento de los estudiantes. En el proyecto de investigación, participaron estudiantes de ciencias de la educación que realizaron su práctica profesional y servicio social para fungir como Amigos de LCM. Si bien el modelo educativo en que se formaron los estudiantes está basado en el constructivismo, donde la figura del profesor es la de ser un guía y facilitador, en la práctica, el profesor es quien dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje, quien tiene la autoridad y a quien difícilmente se le puede tutear o llamar por su nombre, situándose en un modelo de mando y control, que se aleja de una autoridad ganada.

El trabajo presenta los resultados de las competencias conversacionales con el enfoque del coaching ontológico y la teoría vigotskiana de los estudiantes que participaron y fungieron como Amigos en el proyecto de LCM.

El coaching ontológico como estrategia de intervención, se vincula con LCM para que al Amigo se le facilite su integración e implantación en este modelo, considerando que los Amigos deben contar con habilidades comunicativas, de liderazgo, empoderamiento, confianza, entre otras, con los niños participantes.

### **Conceptualización y características de las competencias conversacionales**

Las competencias se refieren a “los conocimientos, las habilidades, las destrezas adquiridas, las actitudes y valores

que permiten a la persona poder ser, hacer, convivir, conocer desde el aprender a aprender”, y el que se capacita a la persona para resolver problemas de la vida personal, pública y laboral (Perrusquía, Carranza, Vázquez, García y Meza 2009, p.10), donde una de las formas de evidenciar estos conocimientos es a través del lenguaje.

Las competencias conversacionales se fundamentan en la filosofía del lenguaje entendido éste como una actividad común-acción del ser humano, de estar en relación unos con otros para expresar ideas, pensamientos, sentimientos; acompañados de gestualidad y corporalidad, donde existe una relación entre el significado, la intención y la acción resultante (Austin, 1962; Searle, 1969; Habermas, 1987; Rogers, 1987; Brown y Levinson, 1987; Luhmann, 1996).

El lenguaje es generador y activo, estudiarlo abre posibilidades, mundos, relaciones personales y relaciones laborales, etc., ya que por medio de él nos constituimos como seres dialógicos (Vygotsky, 1995). Wittgenstein (2017) señala que el lenguaje es uno de los componentes básicos de toda conversación porque crea una forma particular de vida de cada ser humano, además es generativo, puesto que desde su uso genera formas de vida y constituye en la persona que se es, desde cómo se trata así mismo y cómo se relaciona con los demás. A través del lenguaje se genera identidad, relaciones, compromisos, posibilidades y futuros diferentes, donde las palabras y su gramática están insertas en una forma de vida, en una cultura y juegos del lenguaje, que es donde las palabras se vuelven significativas.

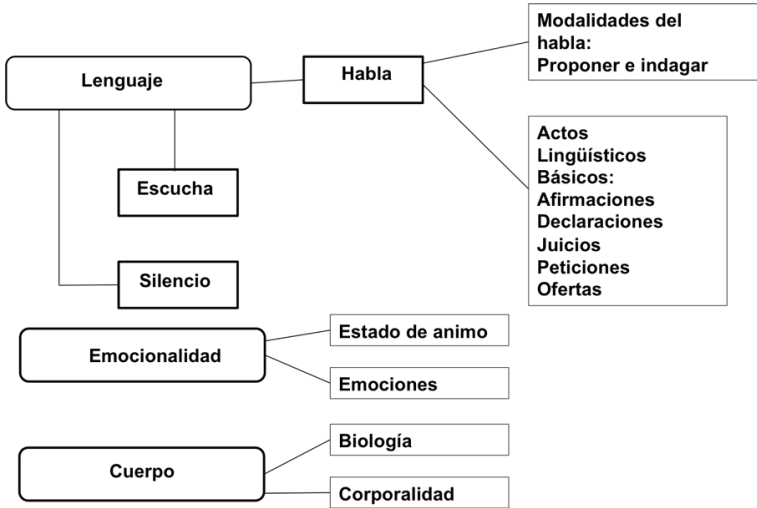
La vida se desarrolla en constante conversación; la persona, a veces es hábil en ciertos diálogos y en otras no, es

decir, conversar tiene que ver con la manera en la que se dialoga con el otro, y en los resultados que se obtienen de esta acción, sean éstos los deseados o no. Desde los postulados de la Ontología del Lenguaje, Echeverría (2010: p.17) coincide y menciona que “Todo fenómeno social es siempre en lo lingüístico”. Ante esta aseveración se infiere que los seres humanos requieren de competencias conversacionales para comunicarse, que les permitan usar una metodología y estructura que sirvan como base para llevar a cabo diálogos desde la comprensión cultural, social, psicológica, de acuerdo con contextos específicos o a contextos que a veces no se conocen y en los cuales se requiere indagar, pero teniendo desarrolladas las habilidades de la escucha, el habla y el silencio.

De acuerdo con Echeverría (2010), se cree que los componentes de las competencias conversacionales giran en torno al lenguaje, la corporalidad y la emocionalidad. La competencia del *lenguaje*, a su vez está compuesta por tres elementos: la escucha, el habla y el silencio. La escucha, desde la Ontología del Lenguaje, se considera como la competencia conversacional más importante y desde la cual se alcanzan las demás competencias. Si no se escucha, no se puede intervenir en una conversación efectiva y constructiva que lleve a las personas a comunicaciones más efectivas. Posteriormente, está el *habla*, el cual se clasifica en modalidades del habla y los actos lingüísticos básicos.

El último lugar dentro del lenguaje, lo ocupa la competencia del silencio, que significa guardar silencio para escuchar al otro; y para hablar o escuchar se requiere primero guardar silencio. Posteriormente, es necesario interpretar lo que el silencio a veces habla o grita. Con respecto a las competencias conversacionales del cuerpo y la emociona-

lidad, se requiere más tiempo para ser desarrolladas y entrenadas, y se consideran un medio de comunicación no verbal. (Ver Figura 1)



**Figura 1.** Mapa de ruta: Las competencias conversacionales. Fuente: Echeverría, R. (2015). *Recopilación de escritos de Ontología del Lenguaje Material para participantes de ECORE*. Newfield Consulting, Chile.

La importancia de las competencias conversacionales radica en que el ser humano necesita desarrollar habilidades que antes no tenía integradas como una metodología. Se dice metodología porque es propia del uso de técnicas de coaching ontológico como son saber hablar para escuchar a otros; hablar para ser escuchado; escuchar cuál es el sentido o la intensión del otro; que desde una escucha profunda puede identificarse qué expectativa o posibilidad habla y qué es realmente lo que quiere decir la persona; y desde dónde cada interlocutor se hace responsable de lo que interpreta en su escucha; incluso los silencios que requieren guardarse, también comunican.

Hay una gran variedad de silencios como son los de la ignorancia, de la vergüenza, del miedo, de la pérdida, de la

injusticia, de la falta de respeto, de la preocupación, etc.; y detrás de cada silencio hay diversos significados o distinciones que un coach ontológico puede interpretar valiéndose del buen uso de las competencias conversacionales. Se requiere de ser iniciado para desarrollar estas competencias. Basado en Echeverría (2015), Flores (1997), Maturana y Pörksen (2004), y Searle (2001), en la tabla 1 se muestran los indicadores de competencias conversacionales que una persona debe tener para mejorar los diálogos durante su desempeño personal y profesional.

Tabla 1. *Indicadores de competencias conversacionales*

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Escuchar	Escucha desde comprender al niño/a y sus necesidades.
Silencio	Guarda silencio cuando los niños/as hablan; indaga para interpretar antes de dar su opinión.
Habla	Antes de hablar, escucha y hazlo desde el contexto escuchado.
Propone	Habla para ser escuchado.
Indaga	Hace preguntas para saber y comprender qué piensa el otro.
Identifica afirmaciones	Hace afirmaciones sin hacer juicios.
Hace declaraciones	Hace declaraciones de sí, no, te quiero, te amo, gracias, disculpa, perdóname; marca límites.
Juicios	Fundamenta sus juicios.
Peticiones	Sabe pedir de forma concreta, clara y objetiva. Pide, invita, solicita, recomienda.
Ofertas	Sabe ofrecer lo que puede hacer por el alumno como son acciones de aprendizaje o tratos adecuados al objetivo de LCM, puede contraofrecer.
Promesas	Hace promesas y las cumple; sabe cancelar sus promesas, pospone, gestiona contingencias.
Sabe aprender	Se planta desde la humildad de escuchar para aprender de los niños/as y se asombra e identifica posibilidades de aprendizaje y de mejora. Aprende de sus errores y se potencializa y empodera, gana liderazgo y confianza.

Nota: adaptado de De la Cruz, A. (2017).

Para poder desarrollar competencias conversacionales se requiere que el sujeto se conozca así mismo. El autococonocimiento requiere ser consciente de lo que sabemos y desconocemos, es decir, ser metacognitivos. Desde esta postura, la utilidad de desarrollar la competencia de aprender a conocerse, requiere también de saber escucharse así mismo. Al conocerse así mismo, el ser humano desarrolla la capacidad de saber en qué es potencialmente competente o cuáles son sus dones; y desde el aprender a aprender a conocerse, el sujeto autodescubre sus saberes, cuáles tiene y cuáles no posee (Echeverría, 2008). Un principio fundamental para iniciar el aprendizaje es partir de la declaración o reconocimiento del no sé. Esto lleva al individuo a un camino interesante y desde donde la capacidad de aprender, es potencial porque se pueden mirar un sin número de posibilidades para resolver o actuar en una situación compleja de la vida, en la que se requiere fundamentar lo que se piensa, se reconoce desde el desconocimiento y descubrimiento.

### **El Coaching Ontológico como base para desarrollar competencias conversacionales.**

Los orígenes etimológicos del Coaching provienen del término *Coach*, un medio de transporte, donde el conductor del carro (*Coach*) sirve de guía para el *Coaching*, facilitando el proceso de desplazamiento del cliente (*Coachee*), pero no decide el rumbo a seguir (Ravier, 2010). A partir de los años 80's, el coaching ha extendido su aplicación en diversas áreas como de vida o personal, ejecutivo, corporativo, organizacional, y recientemente, educativo (Muradep, 2012; Wolk, 2007).

Las corrientes varían de acuerdo con sus fundadores y países de origen, en los cuales destacan la corriente norteamericana, el europeo y el sudamericano. El Coaching norteamericano –los pioneros– incentiva la autoestima, y la motivación; el Coaching europeo pone el énfasis en el ser humano, en su fuerza interna y en la capacidad de optar por una vida mejor; y el Coaching sudamericano u Ontológico, describe al ser humano como un ser intrínsecamente lingüístico, donde las conversaciones son claves para entender cómo somos e interactuamos los seres humanos (Echevarría, 2008).

Desde las bases filosóficas, lo ontológico remite a las condiciones de posibilidad del ser, específicamente la ontología del lenguaje, donde se concibe que los seres humanos están constituidos por y en el lenguaje. Al respecto, Echeverría (2010) precisa tres postulados básicos de esta ontología: “los seres viven en el lenguaje para comprender fenómenos humanos; el lenguaje no es pasivo, sino que construye realidades y los seres humanos se hacen y producen a través del lenguaje”. (p.147). La ontología del lenguaje trata de explicar al Ser como un Ser intrínsecamente lingüístico, donde el lenguaje le permite comprender los procesos que le llevan a actuar como actúa.

De la combinación de ontología y coaching, es que emerge el término de coaching ontológico, donde a partir del papel generativo del lenguaje y las conversaciones se convierten en un componente fundamental del ser humano para efectuar compromisos mediados por la comunicación (Ortega, 2012).

El Coaching Ontológico se trata de una modalidad de aprendizaje basado en un modelo de observación, acción



y resultado; como estrategia de acompañamiento, se ha utilizado en el campo personal, profesional, organizacional y educativo con el fin de concebir procesos de transformación que generen resultados. Para algunos autores, éste surge como disciplina emergente a partir de diversas áreas del conocimiento que lo nutrieron como la psicología, la lingüística y la filosofía (Bou, 2013), así como un arte, un procedimiento, una técnica, un estilo de liderazgo, gerenciamiento y conducción (Wolk, 2007). Gonnet (2013), considera que aún no hay un tratamiento sistemático de esta perspectiva y lo considera una tendencia incipiente que ha cobrado fuerza en cursos de postgrado, congresos, y consultoras.

Una distinción fundamental del coach ontológico es que no aconseja, sino que acompaña a otros en los caminos que crea la persona para llegar a los objetivos que se ha propuesto en su aprendizaje o transformación personal o profesional. Ayuda a otros a potencializarse, a alcanzar sus metas, a conocerse así mismo, a ganar liderazgo y empoderamiento, a crearse y diseñarse, a relacionarse consigo mismo y con los demás, de una manera distinta a la aprendida a través de su contexto histórico, cultural, social, económico y político.

En el proceso de intervención, el Coach acompaña y ayuda a la persona a tomar conciencia de sus éxitos, sus logros, posibilidades y entender o comprender las barreras o limitaciones de lo que le pasa al coachee. A partir de la observación sobre su trabajo, en este caso, desde su labor en la educación, su forma de comunicarse, sus negociaciones, su gestión del equipo ante los desafíos educativos, se promueve un aprendizaje transformador donde el coachee aprende de forma integral desde lo cognitivo, corporal y

emocional. Esto se relaciona con Vigotsky (1995) cuando muestra al individuo cómo hacer la tarea y lo lleva a practicar hasta que el sujeto lo puede hacer por sí solo. Todo esto y más es posible desde las competencias que posee el Coach Ontológico para el servir al otro:

El coach es un gran facilitador del aprendizaje. Su tarea es contribuir en facilitar el aprendizaje en quienes no saben cómo hacerlo. En tal sentido, el coach ontológico es un facilitador de los procesos de transformación de otros seres humanos, de sus procesos de auto invención de sí mismos; el coach es, por lo tanto, un soplador de brasas. (Wolk, 2007, p. 24).

La persona desarrolla entonces su propio estímulo de motivación y tiene capacidad para motivar a otros. Está en una actitud proactiva altamente deseada y demandada que beneficia el desarrollo de las competencias formativas en los niños. Deja de ser una persona que acciona desde la educación tradicional y de mando para convertirse en alguien que lo hace a partir de una *autoridad ganada y flexible*, y en donde sus acciones son estratégicas: con horizonte a corto, medio y largo plazo. Tiene un plan definido, medible con indicadores, con acciones específicas, con fechas y lo suficientemente desafiante o retador.

El coach usa técnicas que permiten expandir el repertorio de acción de la persona con la que se trabaja, de modo que la ayuda a ampliar sus posibilidades mediante el uso de sus conocimientos sobre competencias conversacionales y genéricas. De esta forma, el coach va facilitando y acompañando a la persona desde su zona de desarrollo real hasta que llega a la zona de desarrollo próximo; es decir, se parte de comprender e interpretar la forma de ser

y actuar de la figura del Amigo y desde las competencias e incompetencias que tiene en su zona de desarrollo real, al inicio de la intervención.

Durante el proceso de intervención de las competencias conversacionales, el Amigo de LCM usa sus habilidades comunicativas en forma empírica y sin una metodología conversacional; posteriormente, el Amigo a través de su lenguaje, usa competencias conversacionales que son supervisadas por el coach (experto) para que las practique, antes de ir al aula en donde las pondrá en uso. Después en el aula, el Amigo experimenta su aplicación y práctica haciendo consciente la competencia en la experimentación, análisis y evaluación en la práctica de la misma, desde ahí se parte hacia la zona de desarrollo próximo; decir, se diseñan una serie de actividades que permiten al Amigo llegar a desarrollar habilidades conversacionales.

Posteriormente, él podrá construir su zona de desarrollo potencial, desde la experiencia adquirida. El coach ayuda al sujeto a identificar las barreras que existen o que no permiten a la persona aprender o darse cuenta por qué no puede hacer alguna actividad o autorrealización personal que le permita mirarse en el lugar que desea estar. El coach interpreta cuáles son las carencias que la persona está teniendo y las interpreta a través de la corporalidad, el lenguaje y la emocionalidad, que conforman la estructura de coherencia de lo que significa Ser humano, cómo y desde dónde se está parado en los fenómenos educativos, sociales, culturales, políticos, económicos.

El coaching ontológico sirve en este proceso de la propia invención del individuo, en este caso, los Amigos de LCM, que por medio del uso del aprendizaje, el lenguaje, el ser

responsables y creativos, son apoyados para escuchar, hablar y usar los silencios a partir de las competencias conversacionales que se desarrollen.

Para el desarrollo de las competencias conversacionales se implementó un programa de intervención educativa que consistió en tres fases: diagnóstico, taller de intervención, y valoración de los resultados; todos ellos se exponen a continuación.

### **Implementación de la intervención educativa**

#### *Diagnóstico*

El proceso metodológico para la intervención educativa se llevó a cabo con 17 alumnos participantes como Amigos de LCM. Durante un año escolar se realizaron registros bajo el enfoque de investigación-acción. El proceso de intervención consistió en un diagnóstico, la implementación de un taller vivencial, y la evaluación nuevamente de las competencias conversacionales.

El diagnóstico se ejecutó en dos momentos: primero, por medio de la observación de conversaciones e interacciones entre los Amigos de LCM y los alumnos; posteriormente, con esta información se procedió a realizar el análisis interno y externo FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). La matriz de análisis FODA se considera una herramienta útil que puede ser aplicable a una empresa, situación o persona, con la finalidad de conocer las fortalezas y debilidades para tomar decisiones y acciones pertinentes para mejorar (Martínez, 2001). Para el registro de las observaciones se diseñó el formato de observación de comportamiento, de lenguaje utilizado, las

actitudes, las emocionalidades, la corporalidad, los resultados, la conectividad, la interrelación, y la coordinación. Los resultados del registro de este primer momento se ven en la tabla 2.

Tabla 2

*Resultados del diagnóstico sobre carencias de competencias conversacionales*

EVIDENCIA	CARENCIA
<p><b>Los Amigos no perciben algunas veces qué le pasa al niño/a dado que tienen mucha conversación privada buscando desde sí y no desde las necesidades del niño.</b></p> <p><b>Se detectó que Los Amigos no tienen claro aún el contexto de LCM y el contexto de los alumnos.</b></p> <p><b>Los Amigos se sienten incomodos cuando los niños se acercan demasiado a ellos, por lo que se observa que no saben poner límites.</b></p> <p><b>Los Amigos realizan juicio de valor sin indagar previamente y esto les causa confusión a la hora de tomar decisiones y ponerse de acuerdo para organizarse en equipo, llegando a tener conversaciones de juicios sobre juicios.</b></p> <p><b>Perciben a los niños como intranquilos, con falta de atención y al no saber cómo intervenir, se pierde el control de grupo, y coordinación entre Los Amigos.</b></p> <p><b>Los Amigos no se percatan fácilmente del lenguaje y emociones de los niños/as e intuyen que algo pasa a veces pero no saben cómo intervenir; como resultado suben el tono de voz para ser escuchados y se estresan.</b></p> <p><b>Para solucionar un conflicto hacen cuestionamientos muy abiertos y amplios sin ser específicos teniendo como resultado falta de conectividad.</b></p>	<p>Escucha, habla y silencio.</p> <p>Habla (afirmaciones), escucha, indaga, declaraciones.</p> <p>Habla, identifica afirmaciones, funda juicios, habla (propone, juicios, ofertarse), escucha, silencio.</p> <p>Habla (hace declaraciones y funda juicios)</p> <p>Escucha, silencio, habla.</p> <p>Juicios de valor hacia sí mismos, escucha.</p> <p>Indaga para escuchar al otro.</p>

<b>Un niño expresa que “él es un niño problema y que sólo causa problemas”, el Amigo/a no sabe qué hacer.</b>	Habla (promesas y declaraciones)
<b>Un niño/a falta el respeto a un compañero y el Amigo no sabe cómo actuar ante el evento</b>	Juicios (conversaciones privadas) y escucha.
<b>No saben cómo atender a la diversidad y manifiestan que les preocupa mucho no poder hacerlo</b>	Juicios (conversaciones privadas) y escucha.
<b>Se observa que se les dificulta crear contexto, dado que fuera del aula, los Amigos se comportaron más como Amigos que dentro de ella; por otra parte, se les dificulta percibir cuando un niño pierde la motivación por los temas expuestos dentro del aula.</b>	Habla (habla para escuchar y para escuchar al otro)
<b>Guardan mucho silencio y no expresan lo que piensan, sonríen y no opinan durante un tema que se está analizando.</b>	Saber aprender, ofertarse.

Elaboración propia

Como se puede observar, los Amigos de LCM manifestaron sentir miedo, enojo, inseguridad, falta de confianza, ira; guardan silencio ante inquietudes y necesidades, evaden y dejan de aprender de forma efectiva porque se restringen sus posibilidades de relacionarse intra e interpersonalmente, y se limitan sus posibilidades de acción para lograr resultados deseados.

Para analizar las carencias de las competencias se diseñó la rúbrica de competencias conversacionales observadas en los Amigos de LCM. (Ver tabla 3).

Tabla 3

*Rúbrica para valorar el nivel de competencias conversacionales desarrolladas.*

Indicadores	5 (90%)Mejora	4 y 3 (80% ) Ade-cuado	2 o menos( no adecuado)
Escuchar	Escucha desde comprender al niño/a.	Escucha desde escucharse a sí mismo/a y en parte escucha al niño/a pero prevalece más su escucha personal	Escucha solo desde su propia escucha haciendo uso de un enfoque único y absoluto.
Silencio	Guarda silencio cuando los niños/as o del niño/a habla.	La mayor parte del tiempo guarda silencio, pero interrumpe y no dejar que el alumno termine de hablar.	No deja hablar al alumno.
Habla	Antes de hablar escucha y lo hace desde el contexto escuchado.	Habla y escucha poco sobresaliendo más su habla.	Habla y casi no escucha al alumno/a.
Propone	Habla para ser escuchado.	Se muestra temerosa o insegura al hablar	No propone nada
Indaga	Hace preguntas desde saber que piensa el otro.	Hace preguntas más desde su punto de vista que desde saber que piensa el otro, pareciera que solo indaga desde su postura.	Indaga solo desde su postura.
Identifica afirmaciones	Hace afirmaciones sin hacer juicios.	Confunde afirmaciones con juicios.	Toma las afirmaciones como juicios
Hace declaraciones	Hace declaraciones de si, no, te quiero, te amo, gracias, perdóname, ...	Confunde el uso de las declaraciones o no hace adecuado uso de las declaraciones.	no hace declaraciones.
Juicios	Fundamenta sus juicios	Tiene confusiones para fundamentar sus juicios, le falta claridad.	No fundamenta sus juicios con afirmaciones o declaraciones.
Peticiones	Sabe pedir de forma concreta	No es clara/o en sus peticiones, usa me gustaría, o quisiera....	No sabe hacer peticiones porque no pide para cubrir sus necesidades.

Ofertas	Sabe ofrecer lo que puede hacer por el alumno como acciones de aprendizaje.	Tiene confusión en abrir posibilidades de acción o intervención para el alumno/a.	No sabe que ofertarse al alumno como posibilidades de acción de aprendizaje.
Promesas	Hace promesas y las cumple Sabe cancelar sus promesas.	Promete y no cumple lo que promete o cumple a medias.	No sabe prometer o engaña, o promete, pero no cumple lo que promete, o cancela, o renegocia una promesa.
Sabe aprender	Se planta desde la humildad de escuchar para aprender de los niños/as y se asombra e identifica posibilidades de aprendizaje y de mejora.	Se confunde en cómo adquirir nuevos aprendizajes, sin embargo, detecta que algo no sabe pero no tiene total consciencia de qué.	Su postura es que ya lo sabe todo y que lo que él/ella dice es una verdad absoluta y no permite se le cuestione, o aceptar opiniones.

Realización con base en la *Ontología del Lenguaje* (2015) y análisis de contexto interno de *La Clase Mágica, Tabasco*.

Una vez realizado el diagnóstico de competencias conversacionales, se realizó el análisis interno y externo en la matriz FODA; el análisis interno que corresponde a las fortalezas y debilidades de los Amigos con respecto a las competencias conversacionales de habla, escucha y silencio, es decir, en la forma en cómo se comunica con el otro, sus pensamientos, formación y disposición al aprendizaje. El análisis externo en la matriz FODA hace referencia a las fortalezas y debilidades a qué o cómo reacciona el otro a partir de la calidad de las competencias conversacionales, en este caso, expresadas por los Amigos de LCM. (Ver tabla 4)



Tabla 4

## Resultados del Análisis FODA interno y externo

	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Análisis interno</b>	Disposición al aprendizaje Interés por aprender a escuchar Formación en competencias de la educación	Pensar que no se cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo La Clase Mágica Carencias en las competencias conversacionales de acuerdo al enfoque de Echeverría (2015).
<b>Análisis externo</b>	Oportunidades La demanda de la sociedad por nuevos modelos educativos más eficientes. Amplio mercado de intervención con enfoque en la diversidad estudiantil, de padres y maestros (as).	Amenazas Que los padres no envían los niños a clase. Falta de aceptación del proyecto por parte de los padres. Falta de apertura de autoridades educativas del estado.

Realización propia con base en análisis FODA.

De los resultados del análisis FODA, y las observaciones, se percibió que los Amigos tenían pocas competencias conversacionales de acuerdo con el modelo de Echeverría (2015). Se destaca que los Amigos de LCM resuelven sus situaciones de diálogo de forma empírica, sin usar ninguna metodología formal que pueda llevarles a facilitar su

desempeño y práctica educativa en La Clase Mágica. Los resultados muestran que no se encontraron desarrolladas las competencias de la escucha, el habla y el silencio por lo que se les dificulta escuchar e interpretan de forma más efectiva.

### *Taller vivencial*

Posterior al análisis FODA e identificación de carencias de competencias conversacionales, se implementó el taller vivencial con una duración de cuatro meses distribuidos en 15 horas, para introducir las bases conceptuales, y 100 horas para el seguimiento, evaluación, andamiaje y resultados. El seguimiento y la evaluación de las competencias conversacionales se hicieron en tres sesiones semanales con una duración de dos horas cada sesión, dentro y fuera de la escuela, de forma grupal e individual. En total, un año de duración. El taller vivencial tuvo como objetivo desarrollar las competencias conversacionales a los Amigos de LCM para mejorar sus habilidades comunicativas inter e intra personales desde las técnicas de coaching ontológico y la práctica de la teoría vygotskiana. (ver tabla 5).

### Tabla 5

*Elementos del taller vivencial.*

Objetivo y horas	Tema	Contenido
<p>Indagar sobre el conocimiento de las competencias conversacionales.</p> <p>Mostrar qué son y cómo se trabaja usando competencias conversacionales para agregar valor en la experiencia en el aula mediante el reconocimiento de las experiencias personales previas. Tres horas.</p>	<p>Introducción a las competencias conversacionales.</p>	<p>Conocimientos previos.</p> <p>El poder de la palabra.</p> <p>El lenguaje.</p> <p>Modelo OSAR. Análisis desde los resultados.</p> <p>Conexión con los componentes de las conversaciones.</p>
<p>Distinguir el concepto y usos que se tiene de la relación de amistad.</p> <p>Aprender a aprender de nuevo desde Ser un Amigo de la Clase Mágica.</p> <p>Aprender a Ser Amigos de la Clase Mágica desde poder escuchar.</p> <p>Relacionar el tema con los valores del respeto, la confianza para crear relaciones de amistad. Tres horas.</p>	<p>Competencias conversacionales desde la construcción de la amistad.</p>	<p>Conocimientos previos.</p> <p>Aprender a aprender.</p> <p>El arte de conversar con efectividad.</p> <p>La conversación de Amigos.</p> <p>Modelo OSAR: Desde la acción.</p> <p>Componentes de las conversaciones.</p> <p>Competencias conversacionales en LCM.</p>
<p>Hacer conciencia del nuevo aprendizaje para reconocerse a través del mismo e interiorizar el Aprendizaje en el porqué de los Aprendizajes pasados y actuales. Tres horas.</p>	<p>Intervención desde el conocimiento de sí mismo.</p>	<p>Conocimientos previos del ser</p> <p>Modelo OSAR: La conexión</p> <p>El observador</p> <p>Los sistemas</p> <p>Las acciones</p> <p>Los resultados</p> <p>El aprendizaje</p> <p>La evaluación</p>

Reconocer la importancia de la escucha durante la intervención en el aula para potencializar al Amigo en su desempeño en LCM. Tres horas.	La escucha.	Conversaciones públicas y privadas  El aprendizaje desde una escucha efectiva  Relación entre el habla y la escucha
Mejorar sus procesos de trabajo en equipo para mejorar su aprendizaje en temas complejos áulicos en LCM.  Aprender de los fenómenos áulicos y personales para crear espacios de comunicación efectivos que permitan crear nuevas miradas durante los momentos de intervención en el aula. Tres horas.	Sobre la reflexión.	El lenguaje humano y la reflexión  Modelo OSAR: Desde la reflexión  Enfoque único.  Enfoque múltiple

---

*Diseño propio a través de la valoración de las necesidades de competencias conversacionales de Los Amigos.*

Esta metodología busca desarrollar las competencias conversacionales en los Amigos para que, sin jerarquías establecidas, se le facilite su desempeño acorde al modelo de LCM y logren que los niños eleven su autoestima, se conviertan en expertos, participen como líderes y se sientan en libertad de expresarse para desarrollar habilidades comunicativas.

La organización del taller vivencial requirió en un primer momento de un plan de acción para organizar todas las actividades necesarias que permitieran realizar un “Proceso de desarrollo de Competencias Conversacionales en los Ami-

gos de LCM”, con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas y poder así solventar las carencias de las mismas. Este proceso se llevó a cabo en diferentes tiempos, desde la creación del contexto necesario para su realización hasta la culminación del proyecto en todas sus fases. El taller vivencial y el seguimiento formativo se basaron en una metodología de aprendizaje constructivista, situado, experiencial, significativo y psicosocial.

### *Elementos del Taller Vivencial*

En el taller vivencial, el proceso de aprendizaje sobre las competencias conversacionales se basó en el esquema de diseño de un proyecto de formación, taller, sugerido por Estévez (2008):

- Introducción
- Objetivos generales y específicos
- Estructura y desglose de los contenidos
- Estrategias didácticas
- Evaluación del aprendizaje

Para lo anterior y con la finalidad de despertar la conciencia por esta metodología, se hizo uso de una presentación indagatoria, exploratoria, vivencial, inductiva, constructivista, significativa y expositiva; el objetivo fue mostrar los conocimientos y uso de las competencias conversacionales mediante intervenciones en el sitio de la capacitación usando la teoría vygotskiana y las técnicas de coaching ontológico llevando al Amigo a autoevaluarse.

Se abrieron diálogos personales con los estudiantes para poder llegar a acuerdos previos, compromisos con el proyecto, los alcances de los talleres y el contexto en el que se trabajaría. Se les explicó a los Amigos el método que se seguiría para la implementación.

La primera actividad consistió en activar los conocimientos previos de los Amigos sobre ¿qué son las competencias conversacionales?, ¿para qué son útiles?, ¿qué podemos hacer con ellas?, ¿cómo se relacionan con la actividad de la clase mágica?, ¿qué beneficios se pueden obtener de ellas?, ¿cuál es su importancia y uso?, etcétera.

Las presentaciones de los talleres se enfocaron en descubrir si:

Eran conscientes de lo que sabían y lo que no sabían; ya que sólo siendo conscientes de lo que nos pasa podemos intervenir para hacer cambios, porque enfocamos la atención en las necesidades presentes (Corbera, 2014).

- conocer la disponibilidad que tenían para aprender,
- saber qué pensaban sobre la acción de aprender,
- identificar si eran metacognitivos,
- relacionar los temas analizados con la práctica, aplicación y contexto de LCM en el aula.

Por consiguiente, a los Amigos de LCM se les mostró con intervención cuáles eran las competencias a desarrollar basándose en problemáticas reales del aula y personales, la complejidad de hacer conversaciones cuando no se

sabe conversar, la relación de sus conversaciones con sus experiencias previas sujetas de vivencias experienciales no efectivas, el diseño de su forma futura de resolver situaciones a partir de la toma de conciencia del presente a través de un reconocimiento personal del ser que son como maestros y personas.

A todos los Amigos de LCM se les hizo notar que el cambio de acciones o interpretaciones o forma de pensar restrictivamente, lo que observan, hace la diferencia entre no mirar posibilidades para poder solucionar situaciones complejas. Esta postura personal o grupal, está condicionada debido a sus carencias en competencias conversacionales. Cuando hay cambio, se ven posibilidades distintas, porque las nuevas acciones permiten intervenir de forma efectiva y adecuada con base en LCM.

Posteriormente, tomando el taller como conocimiento previo, se relacionó la práctica y la teoría de los talleres, con las experiencias reales de los Amigos en la escuela y se realizaron las siguientes acciones:

- Se les escuchó y mostró que desde una actitud tomada por parte de los niños y de los Amigos, se tiene una conversación inadecuada acorde a lo que, dentro de la ética, marca el desarrollo de La Clase Mágica. La coach requirió aplicar la escucha profunda para no perder la confianza y entender la inquietud de los Amigos, pues el contexto en donde han desarrollado sus competencias como futuros maestros, no se observaban acorde con la flexibilidad y el contexto de Amigos que establece LCM.
- Se les proporcionó retroalimentación sobre los hallazgos o encuentros consigo mismos al poner en práctica las competencias conversacionales.

- Se les aplicó la evaluación del proceso para determinar el desplazamiento de sus aprendizajes y verificar si hubo un cambio de observador de acciones o su manera de interpretar los fenómenos o hechos áulicos. Luego, ellos se autoevaluaron y coevaluaron, determinando cómo podría cambiar los resultados no deseados por deseados.

### *Dificultades encontradas y acciones realizadas durante la implementación*

#### Dificultad 1

Durante el proceso se detectaron barreras de aprendizaje como los hábitos y creencias de los Amigos, lo cual les dificultó pasar de la reflexión a la nueva forma de actuar. Eso se vio reflejado en su capacidad para desaprender y aprender, por lo que, los Amigos empezaron a manifestar que se sentían agobiados y frustrados porque percibían e interpretaban que no eran agradables para los niños de la escuela.

#### Acción 1

Se les muestra lo que hacen los Amigos de LCM y se les crea conciencia con respecto a sus acciones y resultados; a continuación, se les muestra una forma distinta de hacerlo usando competencias conversacionales y llevándolos a comprender por qué actuaban como lo hacían, al observar sus juicios, emocionalidades y forma de hacer las cosas. Se usa la herramienta del modelo DEI para intervenir y escribir las nuevas acciones. Posteriormente lo teórico se lleva al aula; después de analizarlo, se hizo para practicar.



## Dificultad 2

Los niños se comportaron con los Amigos de LCM de una forma demasiado familiar; los Amigos expresaron que los niños les pedían otras cosas que estaban fuera de su alcance: celulares, juguetes, regalos, dulces o mayor atención. Esta situación se tradujo en frustraciones y sentimientos de falta de respeto por parte de los Amigos con respecto a las acciones de los niños; es decir, los Amigos pensaban que no debía ser así, que algo pasaba y que los niños se estaban portando mal, que sólo querían bailar y cantar y que esto no podía ser posible porque entonces ellos no podían cumplir con lo planeado en sus visitas al aula.

## Acción 2

Esta experiencia personal se reafirmó más los temas de la *flexibilidad* y *soltar el control*, porque no se les estaba facilitando cambiar de ser un profesor clásico a un profesor flexible, que es lo que pide el modelo de la clase mágica, por lo que, se conectó esta experiencia en donde Los Amigos necesitaban *flexibilidad* y *cambio* y permitió que comprendieran mejor cómo usar las competencias conversacionales desde *la escucha, el silencio, el lenguaje y, por último, el habla* para lograr el objetivo de LCM, que consistía en que Los Amigos consintieran el desarrollo del liderazgo en los niños, y que a partir de ello, los niños ganaran poder ante sus interlocutores.

Después de interiorizar estos conocimientos, Los Amigos pudieron intervenir y los resultados se vieron reflejados en confianza, liderazgo y amistad entre los niños y Los Amigos, quienes comenzaron a comprender y a poner en

práctica los conocimientos previos, obteniendo resultados acordes a LCM. Los Amigos pasaron de *tomar el control a la autoridad ganada*.

El que Los Amigos pudieran escuchar a los niños en las actividades que no querían hacer, y tomar en cuenta sus sugerencias, los Amigos pudieron adaptar sus actividades lo que permitió mejorar la forma de trabajar con los niños.

### Dificultad 3

Otra de las dificultades que se detectaron es que el área a desarrollar por los Amigos, es la de Español que forma parte del área formativa escolar de *lenguaje y comunicación*; sin embargo, algunos Amigos no tenían desarrolladas estas competencias técnico funcionales, situándolos dentro de la competencia de aprenden a aprender. Esta observación se hizo porque algunos de ellos encontraron complicado llevar a la práctica o saber qué conocimientos utilizar provenientes de su área formativa profesional. De acuerdo con la SEP, se requiere que el docente posea competencias técnico funcionales, como son las de atributos personales y las profesionales en uso<sup>1</sup>, observándose que los Amigos requieren desarrollar más esta habilidad.

---

<sup>1</sup> Como atributos personales la SEP se refiere a las cualidades personales y los atributos profesionales son respecto al desempeño.

### Acción 3

La situación anterior evidenció la carencia de competencias conversacionales y competencias técnicas funcionales en combinación; desde esta perspectiva se adecuó la intervención con ellos para acercarlos a desarrollar la confianza y que fueran conscientes que desde ahí se abrirían posibilidades para investigar lo que no saben y para lograr mejorar el desempeño docente.

Se les mostró a los Amigos que la carencia de dominio de competencias técnico funcionales, no es un obstáculo cuando se usan competencias conversacionales porque éstas últimas, capacitan al Amigos para que se busque cómo solucionar los problemas del aula con respecto a la enseñanza aprendizaje.

### Resultados

Durante la implementación de la intervención con los Amigos de LCM se comprobó el uso y función de la teoría de Vygostky para desarrollar aprendizajes –en este caso las competencias conversacionales acompañadas de las técnicas de coaching ontológico porque permitió mostrar cómo hacer la construcción de nuevas acciones. Esta afirmación se hace dado que las acciones iniciales de los Amigos durante el diagnóstico cambiaron a acciones diferentes después de la intervención generando nuevos resultados en el ser del Amigo, en su convivencia y habilidades comunicativas con otros, en el área del lenguaje, que a la vez impactó en su confianza y seguridad.

El tema de la confianza jugó un papel muy importante en el vínculo y conectividad con los Amigos de LCM, se consi-

dera que sin la confianza no podría implementarse la metodología del coaching ontológico y la teoría vygotskiana y fue un punto primordial para seguir el modelo de LCM.

Antes del taller, el diagnóstico mostró que los Amigos guardaban mucho silencio, después del taller y durante su práctica docente, los que no hablaban al menos empezaron a expresar sus inquietudes, viéndose también que desarrollaron confianza y la capacidad de aprender a aprender. Los Amigos se dieron cuenta de que no eran conscientes de lo que no sabían y que si son conscientes pueden intervenir para cambiar su forma de interpretar, apreciar, distinguir, pensar o dar significado a lo que viven, lo que coincide con Corbera (2013) respecto a ser conscientes, así como el Modelo OSAR<sup>2</sup> que es útil para mirar y evaluar los aprendizajes adquiridos o en proceso de adquisición.

Una situación que se observó fue que los Amigos que mostraron la frustración ante resultados no deseados empezaron a socializar y compartir sus limitaciones haciendo lo que no podían lograr en sus prácticas, pasando del silencio al habla. La adquisición de nuevos conocimientos como son el uso de las competencias conversacionales, dotó a los Amigos de la posibilidad de tomar nuevas decisiones y abrirse a la posibilidad de escuchar e intervenir de forma diferente en los fenómenos educativos, que sólo atendían desde el “mando y control”, a intervenirlos desde la flexi-

---

<sup>2</sup>El modelo OSAR fue hecho por Rafael Echeverría creador de la Ontología del Lenguaje. La letra O significa Observador; la S, sistema; la A, acción y la R, resultados. El modelo OSAR se utiliza para evaluar los resultados que tiene la persona u organización, de acuerdo a las acciones que realiza dentro del sistema en el que interactúa. En este modelo, la persona es a quien se le llama Observador. Según el modelo, los resultados se pueden cambiar cuando cambia la forma de observar o se llevan a cabo acciones diferentes dentro del sistema. Con respecto al coaching ontológico, el modelo OSAR, es usado como una herramienta útil para llevar a cabo intervenciones de aprendizajes para cambiar o mejorar resultados.

bilidad, conectividad y el respeto a las decisiones de otros diferentes. Es decir, hacen lo que no hacían y piensan diferente. Se pudo apreciar que la escucha fue la competencia que más utilizaron y trabajaron, pasando luego mediante la escucha profunda a valorar, interpretar y comprender lo que el otro expresa e interviniendo desde las necesidades del otro.

Durante la intervención acción de este proyecto se pudo constatar que a pesar de las posibles carencias institucionales tales como infraestructura inadecuada y falta de herramientas tecnológicas, el desarrollo de las competencias conversacionales en los Amigos empleando el coaching ontológico y la teoría vygostkiana, hizo posible atender situaciones sin jerarquía, elevando la autoestima de los niños/as, desarrollándolos como líderes y se logró cumplir un objetivo de LCM. Por otra parte, a pesar de que los Amigos no conocían el contexto de la escuela primaria, el uso de competencias conversacionales les permitió entender el contexto y atenderlo reduciendo emocionalidades negativas.

Al usar las competencias conversacionales los Amigos lograron empoderamiento y al comportarse como Amigos desde reconocerse así mismos con sus competencias y sus incompetencias superando sentimientos de inseguridad, desconfianza, miedo, y frustración. De estos sentimientos negativos pasaron a acciones que les provocan confianza, empoderamiento; el darse cuenta de lo que pueden hacer, y que se traducen en pensar, sentir y hacer las cosas de una forma distinta; partiendo de sus conocimientos previos, evaluando lo que no se sabe, para lograr su zona de desarrollo potencial con el uso de la competencia que le sea más útil. El reto y desafío que se presentó en este tra-

bajo fue profundizar en temas de indagación, promesas y hablar de lo que no se habla, y para ello se requeriría un aprendizaje transformacional que permita llegar en profundidad a las barreras que limitan al Amigos y que podría trabajarse mediante intervenciones de coaching ontológico grupal e individual.

También se les informó a los Amigos los resultados obtenidos para que ellos generaran su propio diseño de cómo ir mejorando las competencias adquiridas a través del Modelo DEI<sup>3</sup> de Echeverría (2009). Este modelo permitió llevar registrada la información personal, funcionando como una herramienta útil para poder cambiar juicios (pensamientos, valores, creencias) y acciones que no son efectivos en su actuar desde la zona de desarrollo real, hacia juicios y acciones diferentes que permiten lograr los resultados deseados en una situación futura o zona de desarrollo próximo y potencial. Lo anterior se da a partir de tomar conciencia de una nueva forma de hacer las cosas, esto significa cambiar o mejorar desde el ámbito personal y profesional.

En el proceso de la reflexión, los Amigos pusieron en práctica la escucha, y se observa la mejora cuando los Amigos lograron comprender, respetar, tolerar la cultura y forma de ser de los niños.

---

<sup>3</sup>DEI significa Diseño Estratégico de Identidad.

## Conclusiones

La selección e implementación de la teoría vygiotskiana y el coaching ontológico para el desarrollo de este proyecto parte de las siguientes premisas:

- El implementar un proyecto vivencial de intervención acción de competencias conversacionales, lleva al ejecutor a vivenciar y mejorar sus propias competencias.
- Los individuos interiorizan su propio aprendizaje para ser expertos después de adquirir el conocimiento teórico y práctico y a partir de la práctica que hacen de éstos en sus experiencias de vida.
- El uso de competencias conversacionales desarrolla en el individuo la capacidad de aprender a aprender conversando, porque al sentir confianza, se aleja del miedo.
- El docente que siente miedo enseña a través del miedo, quien siente confianza usando competencias conversacionales genera aprendizajes a través de la confianza.
- Las competencias conversacionales permiten que el individuo se analice y se reconozca como docente y como persona en sus acciones, porque el hecho de que conozca las competencias conversacionales, ya causa impacto porque se muestra y se practica una forma distinta de observar, observarse y hacer las cosas, generando así acciones diferentes.

A partir de lo antes mencionado y una vez implementado el proyecto, entre los hallazgos y conclusiones obtenidas se resalta que:

- el nuevo comportamiento de los Amigos usando competencias conversacionales, les otorga empoderamiento y liderazgo al momento de solucionar problemas, cuando los niños/as aprendían del ejemplo que los Amigos mostraban. Con lo anterior, se puso en práctica la teoría vygotskiana a través del aprendizaje experiencial. Por tanto, el uso de metodología conversacional por parte del experto sirvió de ejemplo para que otros mejoraran sus conversaciones.

- desarrollar las competencias conversacionales requiere de entrenar a la persona, no es suficiente con recibir una formación académica. El coaching ontológico que se aplica para la vida cotidiana puede también aplicarse a la docencia desde el contexto de LCM. Con la implementación del taller vivencial se logró llevar al Amigos a su zona de desarrollo próximo conforme a lo establecido en la teoría de Vygotsky y haciendo uso de las técnicas de coaching ontológico.

En la implementación de LCM en otros contextos no se había abordado el tema de las competencias conversacionales de los Amigos como proyecto de intervención. Una aportación de este trabajo es haber identificado la necesidad de desarrollar las competencias conversacionales en los Amigos de LCM, que en el contexto mexicano son necesarias para el desarrollo y cumplimiento del modelo en Tabasco; esto es, que los amigos cumplan su rol como Amigos y no como profesores convencionales. También es necesario evaluar las necesidades propias de los contextos



educativos antes de hacer intervención; tomar en cuenta los errores y desaciertos acerca a la mejora continua de los proyectos y desarrollar la habilidad por el aprender a aprender.

Se concluye que las competencias conversacionales son importantes desarrollarlas para que los Amigos de LCM puedan realmente promover la conectividad, interrelación adecuada y liderazgo; lo cual se logró durante la intervención al fusionar la teoría de Vygostky y el coaching ontológico. El perfil que requiere el Amigo de LCM es aquel donde el Amigo cumpla realmente la función de Amigo y no del profesor convencional de *mando y control*, se trata de un facilitador flexible que promueve el aprendizaje a través de juego y desde una *autoridad ganada*.

Se considera que el mejoramiento permanente de las habilidades comunicativas requiere más tiempo de uso de las competencias conversacionales e incrementar el perfeccionamiento de la escucha, el aprendizaje transformacional, la coordinación de acciones a través del diseño de conversaciones y el autoconocimiento a más profundidad de la persona, desde el ser maestros mediante sesiones de coaching ontológico.

El aprender a diseñar conversaciones para crear posibilidades de intervención en diferentes escenarios educativos u de otros ámbitos, puede ser una vía de trabajo de intervención acción.

## Referencias

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bou, J. (2013). *Coaching educativo*. Colombia: LID Editorial.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbera, E. (2014). *El observador en bioneuroemoción*. Barcelona: El Grano de Mostaza.
- Echeverría, R. (2008). *Actos del Lenguaje*. Vol. 1. La Escucha. Chile: JC Suárez.
- Echeverría, R. (2009). *Escritos sobre el aprendizaje*. Recopilación. Chile: Dolmen.
- Echeverría, R. (2010). *Ontología del Lenguaje*. Chile: JC Suárez.
- Echeverría, R. (2015). *Recopilación de escritos de Ontología del Lenguaje. Material para participantes de ECORE*. Chile: Newfield Consulting.
- Estévez, H. (2008). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Flores, F. (1997). *Creando organizaciones para el futuro*. Chile: Dolmen.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. [Trad. Manuel Jiménez Redondo. Obra original publicada en 1981 ] Madrid: Taurus.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. [Trad. Carlos Fortea ]Barcelona: Paidós Educador.
- Gonnet, J. P. (julio, 2013). El discurso contemporáneo del management. El caso del Coaching Ontológico. *Revista Estudios Gerenciales*. 29(126), 86-91. Recuperado de Elsevier <https://goo.gl/WqgGQ9>
- Martínez, C. (2001). *La matriz DAFO, una forma para aplicarla*. Universidad Central” Marta Abreu” de Las Villas. Centro de Estudios de Dirección Estratégica. Santa Clara, Cuba. Recuperado de <https://goo.gl/edQyJ7>
- Martínez, J. (2011). Coaching y liderazgo. En *Contribuciones a la Economía*. Revista Académica Virtual. Disponible en <https://goo.gl/6D5MNd>
- Maturana, H., y Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer*. [Trad. Luisa Ludwig] Chile: JC Sáez Editor.
- Muradep, L. (2012). *Coaching para la transformación personal*. Buenos Aires: Ediciones Granica SA.
- Ortega, R. (2012). El coaching ontológico como estrategia para gerenciar el aprendizaje, gestionar el conocimiento, transformar los procesos educativos y potenciar cambios significativos/Ontological coaching as a strategy for learning manage, manage knowledge, transformi. *Sophía*, 1(13), 178-198.

- Perrusquía, E.; Carranza, E.; Vázquez, M.; García, M. y Meza, F. (2009). *Curso básico de formación continua de maestros en servicio. El enfoque por competencias en la educación básica*. México: SEP.
- Ravier, L. (2010). El Coaching. Una definición necesaria. En *Coaching Magazine*. Disponible en: <https://goo.gl/GvnX-Tp>
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. [Trad. Enric Tremps] 3ra. ed. Barcelona: Kairós.
- Searle, J. (2001). *Actos de habla*. [Trad. Luis M. Valdés. Obra original publicada en 1969] México: Ed. Catedra.
- Searle, J. (1969). *Speech acts; and essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. [Trad. María Margarita Rotger. Obra original publicada en 1934]. Buenos Aires: Fausto.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. [Trad. Jesús Padilla Gálvez. Obra original publicada en 1953] Madrid: Trotta.
- Wolk, L. (2007). *El arte de soplar brasas*. 2da. ed. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

**Sobre los autores:**

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Licenciada en Administración de Empresas Turísticas por la Universidad Veracruzana. Maestría en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Doctorado en Cs. De la Educación por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, de la Universidad de la Habana, Cuba. Cuenta con Perfil PRODEP, es miembro del S.N.I, del Registro de CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA), y del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCyTET) y cuenta con el Reconocimiento al Mérito Científico 2016.

Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación Investigación e Innovación Educativa donde desarrolla la línea de investigación en el campo de la evaluación educativa (institucional, de programas educativos y de profesores) y de Investigación e Innovación en Contexto Formales e Informales. Ha participado en proyectos con financiamiento externo como CONACYT, Fondos Mixtos, Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) y financiamiento interno como PFICA.

Ha realizado estancias y en grupos de investigación en la Universidad de Québec, en Montreal, Canadá, la Universidad de DePaul, en Chicago, Ill; y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Cuenta con publicaciones de libros, capítulos de libros, artículos en revistas indizadas, y ponencias nacionales e internacionales. Ha participado como evaluadora en CIEES, PNPC CA, CERTIDEMS así como dictaminadora de artículos en revistas indizadas nacionales y extranjeras (Apertura, Sinéctica y the Canadian Center of Science and Education).

Correo: saquinozuniga@gmail.com

## Maribel Flores Galicia

Es Licenciada en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Maestra en Educación Abierta y a distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España; Maestra en Intervención e Innovación de la práctica Educativa por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Coach Ontológica Empresarial por Newfield Consulting, Chile –expertos mundiales en coaching ontológico. Ha sido profesora a nivel primaria y preescolar en escuelas particulares; profesora a nivel Licenciatura en la Universidad Autónoma de Guadalajara, Campus Tabasco; instructora de capacitación en Coaching y Habilidades Gerenciales en el Instituto Tecnológico de Monterrey, Sede Villahermosa; Capacitadora y consultora en organizaciones de gobierno y empresas privadas. Áreas de interés: Lenguaje, coaching, competencias conversacionales, equipos de alto desempeño, metacognición, liderazgo, sociocultura. Correo: maribelfgcoach@gmail.com

---

## CAPITULO V

---

### **Notas de campo. Esbozo de un texto Lazarillo para escritores.**

*Pablo Marín Olán*

En julio de 2015 fui invitado a colaborar en el proyecto Adaptación de La Clase Mágica al entorno mexicano para estimular habilidades académicas en Español y Matemáticas, financiado por la Universidad de California para México y los Estados Unidos (UC-MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La idea de incorporar a un antropólogo, descansaba en el imaginario de que nuestra tribu tiene habilidades para el registro de situaciones o escenas cara a cara. En cierto sentido, existe algo de verdad sobre dichas habilidades, pero éstas no son inherentes al oficio; más bien se desarrollan in situ y están mediadas por algo llamado “sentido común” (aunque es más común no tener sentido) y el reconocimiento de “los otros” en nosotros mismos, que es al mismo tiempo un principio y una oportunidad para seguir aprendiendo sobre la condición humana.

La incorporación al proyecto antes referido, llevaba la consigna de entrenar a “Los Amigos”<sup>1</sup> en el registro de notas de campo, insumos que serían la materia prima de mis colegas. A decir verdad, no tenía la mínima idea de cómo impartir un curso sobre notas de campo, y mucho menos a estudiantes ajenos a la antropología. Me percaté entonces de que nuestra tribu había orientado sus saberes hacia la construcción de armazones teóricas y modelos interpretativos, más que a producir textos relacionados con nuestro oficio.

Durante los cursos formativos en antropología, se nos enfatizaba hacer lecturas de etnografías clásicas, *Los Argonautas del Pacífico Occidental* de Malinowski, *El Crisantemo y la Espada*, de Ruth Benedict, *Los Nuer*, de Evans Pritchard, *Tristes Trópicos* de Levi-Strauss, entre muchas otras. El acercamiento a estos materiales etnográficos tenía un propósito pedagógico y formativo, ya que con ello se buscaba instruirnos acerca de las características y habilidades deseables para convertirse en un buen etnógrafo. Sin embargo, en ningún apartado de estas etnografías se nos indicaba cómo registrar la realidad, qué registrar y cuándo registrar. A esta incertidumbre le acompañaba otra, que tal vez fue un residuo de las discusiones suscitadas por el advenimiento de la antropología posmoderna sobre los estilos narrativos (Véase, Clifford, 1995; Geertz, 1989, 2003; Rosaldo, 2000; White, 2003). Es decir, que a las deficiencias sobre el registro se sumaba otra: la forma narrativa que debería acompañar nuestra etnografía.

---

<sup>1</sup>El término se utilizó originalmente para referirse a los voluntarios del proyecto que atendían a los niños participantes en La Clase Mágica en California. La idea era generar una percepción distinta que ayudara a los niños a ver a los voluntarios como Amigos, compañeros de juego, una figura amigable desprovista de jerarquía que compartiera con el niño su visión del mundo. Para una descripción más detallada, véase (Vásquez, 2003).



Partí, al igual que muchos de mis compañeros, con muchas preguntas, miedos y excitación a mi primer trabajo de campo; la máxima escolar “ve y registra todo” me acompañó en la primera estadía en las selvas de Quintana Roo, México. Regresé de mi primera temporada de trabajo de campo con un cúmulo de audios, videos, entrevistas capturadas y documentos de archivo, todo el material ordenado dentro de un gran desorden de ideas. Se me increpó sobre la pobreza de los registros y eso aumentó mi frustración, pues había cumplido la máxima de *registrar todo* y, al momento de revisar mi evidencia empírica, resultó que los registros eran muy generales, faltaba aislar fenómenos locales y describirlos con mayor profundidad.

En la segunda temporada de trabajo de campo, diseñé un plan para registrar de manera estructurada los eventos, intenté ser más curioso e intuitivo, pero las situaciones en campo “son ambiguas y desestructuradas, aspectos que nos orilla a desarrollar un relativismo práctico, basado en el respeto a las personas que son diferentes” (Vivanco, 2017, p. 6). Pues bien, con el tiempo –al igual que la mayoría de los antropólogos– logré entrenar los sentidos y desarrollar cierta habilidad para textualizar la experiencia humana; pero los tropiezos que produce una falta de claridad en el registro de notas de campo, se guardan en la *caja negra*, constituyen el backstage de la tribu.

Los tropiezos y carencias formativas e informativas ha sido una impronta intelectual que me ha orillado a escribir algo sobre las notas de campo. El texto va destinado a estudiantes e investigadores que no han recibido instrucción alguna sobre etnografía y trabajo de campo, así que, en vez de un texto prescriptivo, decidí escribir un “texto

Lazarillo”<sup>2</sup> para “escribidores”; es decir, para aquellos que usan la escritura como un instrumento de registro, no como medio para explorar formas estéticas. En este sentido, las notas de campo son como pequeñas partículas de escritura que nos ayudan a clarificar, explicar o profundizar en tópicos que nos saltan durante el proceso de recolección de datos.

Las notas de campo pueden ampliarse, diluirse en la experiencia, construirse de manera más elaborada o de plano no existir; pero, en principio, representan un momento de inscripción donde el flujo de acción y discurso ha sido interrumpido, dando un viraje hacia la escritura (Clifford, 1992). En sus formas más elaboradas, las notas de campo funcionan como una codificación abierta que puede contener ideas, observaciones e incluso categorías. En los siguientes apartados expondré algunos elementos que considero importantes para el registro de las notas de campo, algunos de ellos van acompañados de ejercicios para lograr mayor claridad

### **Diseño y preparativos para el registro de notas de campo**

Si bien la práctica de campo es de por sí una actividad desestructurada, el escritor, ya sea que trabaje como auxiliar de investigación o se encuentre realizando sus propias pesquisas, es recomendable que tenga identificado algunos conceptos y teorías sustantivas que se encuentren en una mejor posición epistemológica para explicar el fenó-

---

<sup>2</sup> La idea de “texto Lazarillo” es una metáfora que encuentra su origen en la novela *El Lazarillo de Tormes*; pieza literaria del siglo XVI. El personaje, un huérfano de nombre Lázaro de Tormes, sirve de guía a uno de sus amos, un ciego con el que pierde su ingenuidad y desarrolla el instinto de supervivencia.

meno de estudio. Ahora bien, para aquellos escritores que estén desempeñándose como auxiliares de investigación o colaboradores de un proyecto, tendrían que revisar el proyecto original y poner atención en los apartados de estado del arte, metodología y preguntas de investigación, pues allí se concentran el por qué y el cómo se pretende llevar a cabo la investigación en curso.

El siguiente ejercicio es recomendable realizarlo, ya que invita al escritor a una reflexión sobre su tópico, el esclarecimiento de sus móviles, intencionalidad, empatías y simpatías intelectuales.

1. ¿Qué deseo hacer?

---

---

---

---

---

1.1 Porque quiero encontrar...

---

---

---

---

---

## 1.2 Para entender....

---

---

---

---

---

### 2. ¿Cuáles son mis preguntas de investigación?

---

---

---

---

---

### 3. ¿Qué técnicas planeo usar?

---

---

---

---

---

Una vez contestadas estas preguntas, el escritor puede hacer una revisión bibliográfica más estructurada. En la actualidad existen programas computacionales que facilitan la revisión de la literatura; como, por ejemplo, el Atlas Ti <sup>83</sup> tiene prestaciones más funcionales para trabajar con el Formato de Documento Portátil (PDF por sus siglas en inglés) que son de gran valía para construir la matriz de análisis, reduciendo, de forma significativa, el tiempo destinado para la revisión de la literatura o estado del arte. Sea cual fuese la estrategia empleada –tradicional o

---

<sup>83</sup>Esta nueva versión de Atlas TI, a diferencia de la precedente, tiene una mayor funcionalidad que permite optimizar la revisión de la literatura.

Programa de Análisis Cualitativo (QDA por sus siglas en inglés) –, la idea es identificar anomalías teóricas, metodológicas o empíricas en los modelos explicativos existentes.

A continuación pasaré revista, a vuelo de pájaro, de las diversas notas que podrían elaborarse. Para ello me valdré de la clasificación de Schatzman & Strauss (1973) quienes sugieren ordenarlas de la siguiente manera:

**Notas observacionales:** son enunciados que versan sobre eventos cotidianos, principalmente aquellos vistos y vividos. Contienen poca interpretación y son confiables, pues son datos crudos. Es una pieza de la evidencia para algún supuesto que todavía no nace. Incorpora las preguntas de quién, por qué, cuándo y el cómo de la actividad humana.

**Notas teóricas:** representan la autoconciencia, intentos controlados para derivar significados de cualquier nota de observación. Aquí es importante la intuición y bagaje para identificar qué datos podrían resultar fructíferos.

**Notas metodológicas:** son enunciados que reflejan un acto operativo, completado o planeado. Es como una instrucción que se da uno mismo, un recordatorio, una crítica hacia nuestras propias tácticas. Estas notas pueden sincronizarse, secuenciarse o escenizarse.

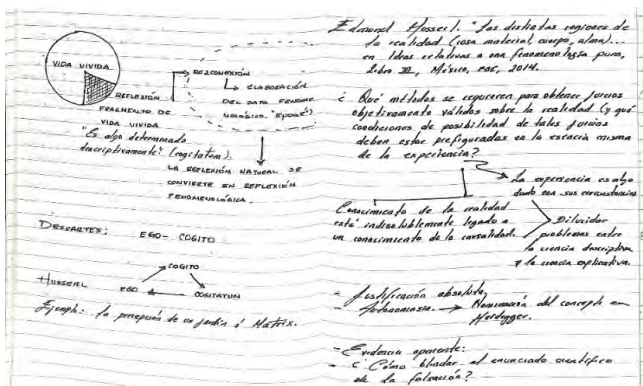


Figura 1. Nota de campo metodológica. Elaboración propia.

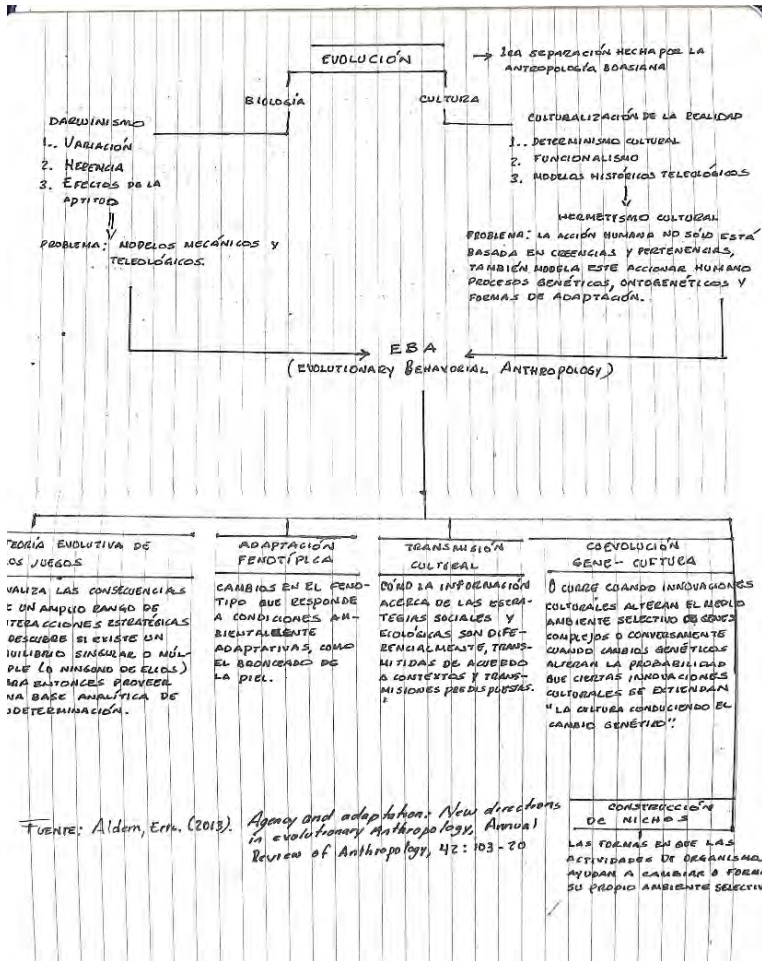


Figura 2. Nota de campo teórica. Elaboración propia.

Me gustaría detenerme en las notas observacionales y mostrar dos formas de registro –por cierto, discrepantes– que han sobrevivido a la fecha. La primera tiene que ver con una postura que minimiza la toma de registro deliberada o, en algunos casos, se evita de manera cons-

ciente; la razón de fondo, radica en que el etnógrafo está más enfocado en vivir que en escribir. Hacer una inmersión profunda en las actividades cotidianas de las sociedades o grupo en el que se ha inmiscuido y dedicar largas horas para hacer los registros, ordenarlos y clasificarlos consume mucho tiempo, se deja de captar el ritmo de la vida y lo cotidiano. El problema con esta forma de registro –básicamente una inscripción o registro mental– es que tiende a diluir la experiencia si el etnógrafo no cuenta con una memoria privilegiada.

Por otra parte, existe una forma de observación y registro más difundida y empleada, tal vez porque se desprende de una instrucción formal, que demanda sistematización en los registros. Aquí el orden de la escritura juega un papel muy importante porque está vinculada a los registros captados por los sentidos. De acuerdo con Emerson, Fretz, & Shaw, (2011), los registros sensoriales podrían organizarse de la siguiente manera:

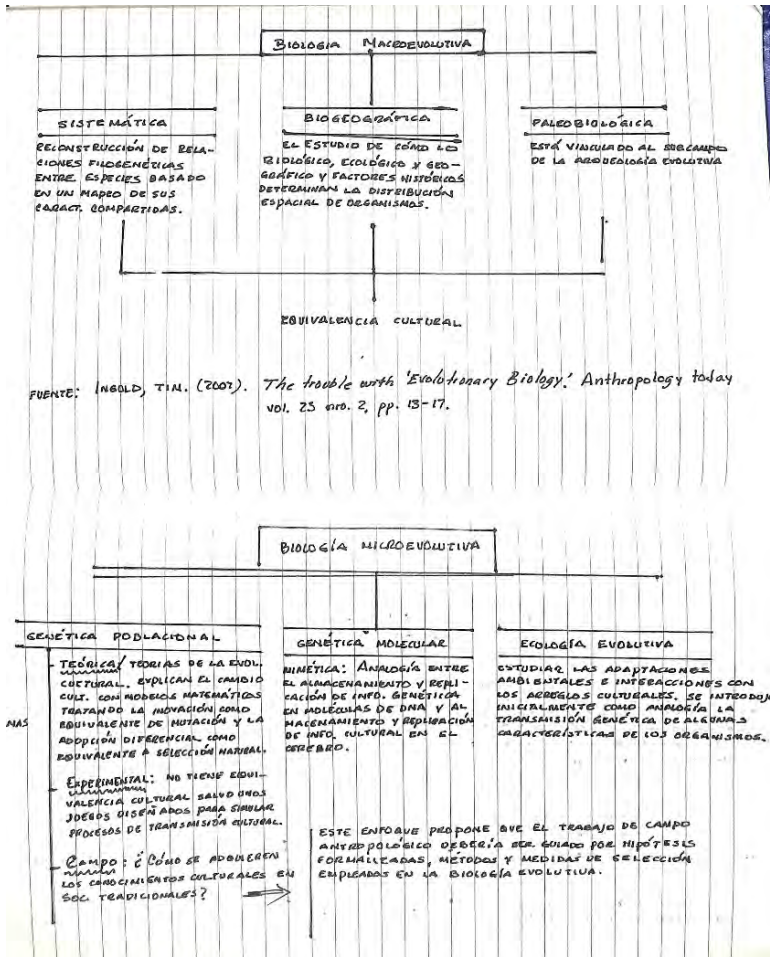


Figura 3. Nota de campo teórica 2. Elaboración propia.

**Impresiones iniciales:** estas pueden incluir experiencias sensoriales (gustos, olores, sonidos del entorno, sentimientos del lugar). Tales impresiones pueden incluir detalles que nos rodean: colores, ruidos, apariencia de las personas, movimientos, comportamientos, etc.



*Lo significativo:* aquí el sentido común, la intuición y el bagaje cultural centrará nuestra atención hacia determinados eventos, lo que a nuestros ojos se presenta como importante. Los incidentes vistos con estos filtros se realzan y originan interacciones con los sujetos. Aquí es importante dejar los prejuicios de lado, pues corremos el riesgo de marginalizar información de suma importancia o velar los significados que las personas otorgan a sus prácticas.

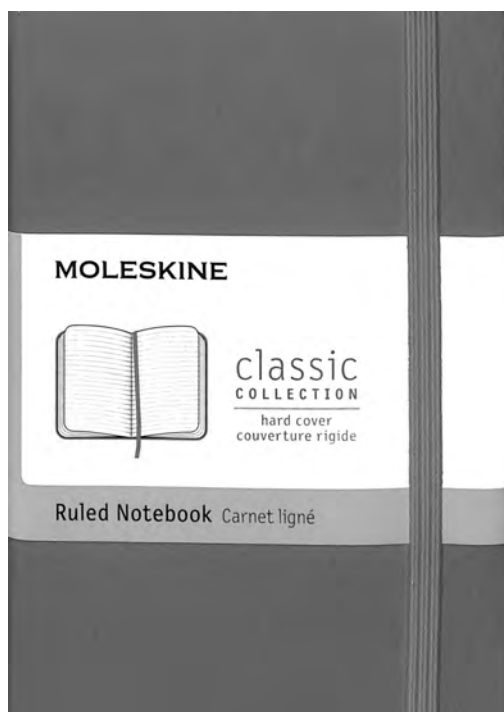
Ciertas preguntas como ¿qué significados le otorgan las personas a ciertas prácticas o eventos?, ¿cómo resuelven sus problemas?, ¿quiénes reaccionan ante tales eventos?, ¿cómo reaccionan los demás ante cierto tipo de reacción de un grupo determinado?, son de mucha ayuda para identificar lo significativo.

*Las descripciones aluzadas:* ¿cómo se sobrelleva un evento?, esta es la pregunta que nos ayuda a profundizar en las texturas de la experiencia humana ante las contingencias que ocurren en la cotidianidad.

En medio de estas dos posturas antagónicas para el registro de la experiencia humana, se erige una tercera postura que mezcla las notas mentales con una suerte de registros conocidos como *jottings* o *scratch notes*, términos utilizados por Emerson, Fretz, & Shaw, (2011) para referirse a la captura de pequeñas acciones verbalizadas en una escena social, donde se puede recurrir a ciertos términos locales o expresiones lingüísticas que ayudan a recordar o recrear la escena.

Después de que el escritor ha realizado sus *jottings*, porque le ha parecido que vivir la experiencia podría fijar mejor el conocimiento de las prácticas, es recomendable que centre su descripción y reflexión en lo que Husserl (2012)

llamó “fragmento de vida vivida”; es decir, el escritor aísla un hecho para conocer su validez, que habrá de conducirlo a la elaboración del dato fenomenológico. A continuación, mostraré algunos ejemplos de *jottings* extraídos de mis libretas de campo.



**Figura 4.** Libreta para *jottings*, medidas 9 x 14 cm. Elaboración propia.

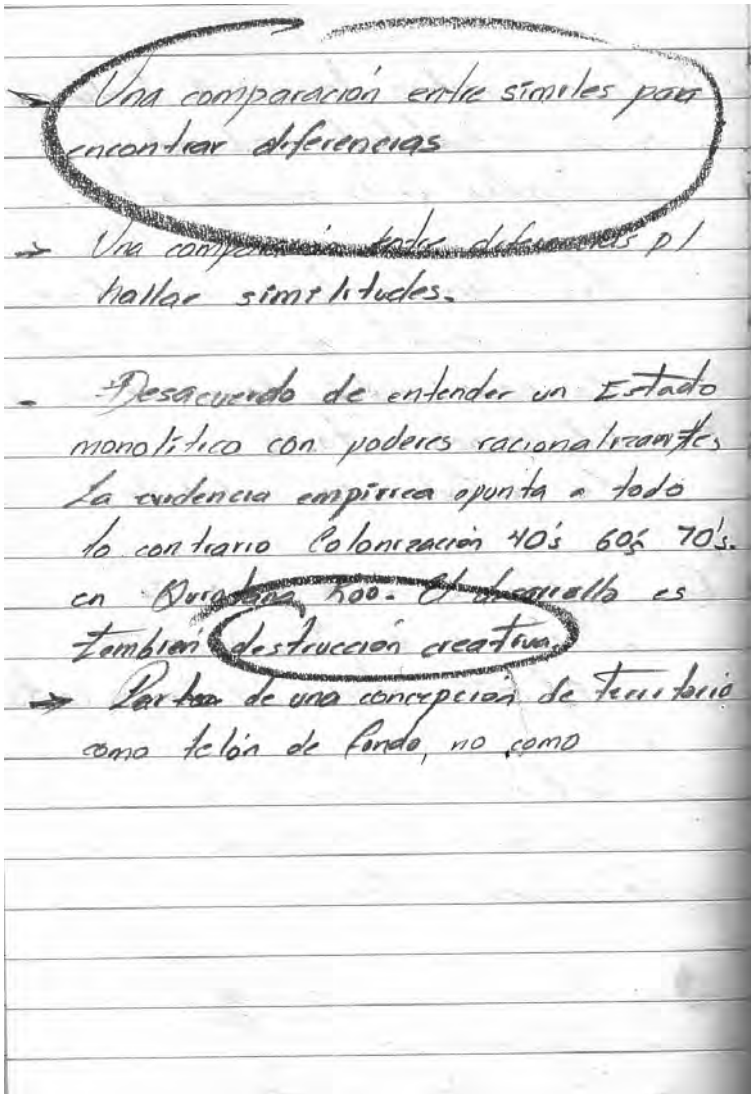


Figura 5. Jotting extraído de notas personales. Elaboración propia.

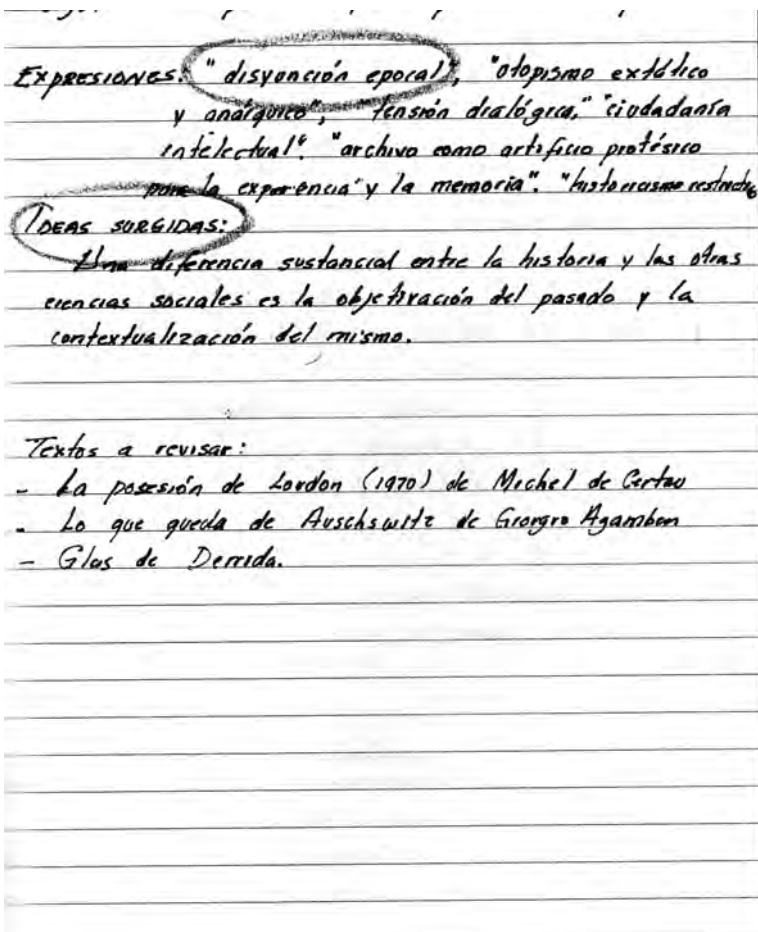


Figura 6. Jotting extraído de notas personales. Elaboración propia.

Hasta aquí podría pensarse que el registro de notas de campo es una actividad que se realiza de forma individual, pero la nueva lógica de producir conocimiento científico, a través de redes de colaboración entre investigadores y equipos de trabajo multidisciplinarios, así como la apari-

ción de sofisticados programas de cómputo que agilizan el proceso de análisis de los datos, ha dado pauta para que los equipos produzcan hallazgos, los triangulen y compartan en tiempo real. (Véase el trabajo de Cresse, Bhatt, Bhojani & Martin, 2008).

## **Materiales y herramientas**

Los giros tecnológicos de los últimos veinte años han replanteado no sólo la forma de registrar, validar y almacenar los registros de campo. La incorporación de la cámara fotográfica en las investigaciones sociales durante la década de los años setenta del siglo XX, llevó a repensar la evidencia empírica, pues la cámara ya no sólo era una herramienta que producía espejos de la realidad, sino también “espejos de la memoria” (Davidson & Lytle, 1986, p. 217, citado en English, 1988). Sin embargo, la incorporación de tecnología en las ciencias sociales ha suscitado desconfianza y, en algunos casos, completa reticencia. Así, por ejemplo, a las interpretaciones construidas a partir de imágenes fotográficas, se le increpa su poder generalizador por el hecho de elevar la imagen a la categoría de dato.

En este apartado no entraré en la discusión sobre la ambivalencia y objetividad que produce la incorporación de tecnología para la producción de registros, o si tal o cual herramienta es más o menos objetiva. Para los fines de este texto Lazarillo, aquí sólo me concentraré en mostrar algunos materiales y herramientas que podrían ayudar a profundizar y enriquecer nuestras notas de campo.

## La cámara fotográfica

Antes de pasar a las cuestiones prácticas, es menester que el escritor tenga en cuenta que el simple uso de una herramienta, como la cámara fotográfica, lleva consigo implicaciones éticas y filosóficas. No quiero con ello intimidar al lector; finalmente, al disparar el botón de la cámara, toda la maraña libresca desaparece. Sin embargo, considero apropiado decir algo acerca del debate existente sobre el uso de la cámara en las ciencias sociales como un instrumento que “capta” la realidad. Por fortuna, English (1988) ha resumido esta discusión, exponiéndola en tres puntos de vista a considerar.

El primero, anclado en una idea de objetividad o realismo hipotético, propone que la realidad se encuentra “afuera” y la imagen podría distorsionarla. El segundo enfatiza que, si la realidad se encuentra “afuera”, es difícil tener un entendimiento total de ella, así que sólo podemos percibirla. La diferencia de estas dos visiones de la realidad, radica en que los investigadores que comulgan con la primera visión estiman que, con el tiempo suficiente y grandes esfuerzos, cualquier fenómeno puede llegar a conocerse.

La tercera postura, es aquella que concibe la realidad como una construcción en la mente de las personas, por lo tanto, no puede ser conocida en estricto sentido. Así, las limitaciones en el uso de la cámara en el trabajo de investigación, está condicionado por el paradigma del que partamos para conocer y registrar la realidad.

La búsqueda de la objetividad ha sido el fantasma que ha recorrido la investigación cualitativa desde sus inicios. Se han llenado páginas y derramado mucha tinta al respecto, a tal grado que pasó de una obsesión a convertirse en

prejuicio científico. Por fortuna, esta discusión infructuosa entre objetividad y subjetividad en las ciencias sociales ya no domina el escenario académico, y se ha intentado explicar el contexto actual de las mismas a partir de géneros. Ahora, los científicos sociales “dan la forma a sus trabajos en término de sus necesidades, más que en términos de ideas heredadas sobre la forma en que eso debe o no debe ser hecho” (Geertz, 2003, p. 65). Parafraseando al mismo Geertz, vivimos entre aperturas sistemáticas del mundo donde las construcciones conceptuales adoptan estilos.

Pasando a un asunto más práctico sobre el uso de la cámara como una herramienta para profundizar en las notas de campo, podría sugerir a los escritores un ejercicio que suelo realizar con mis estudiantes. La práctica consiste en trasladarse a varios lugares cercanos entre sí, de preferencia un espacio abierto donde coexista hombre-naturaleza, y tomar veinticuatro fotografías<sup>4</sup> a elementos culturales, arquitectónicos o naturales que permitan descifrar lógicas comunitarias, prácticas culturales e interacciones hombre-naturaleza. La práctica lleva inherente las interacciones cara a cara, observaciones, impresiones del lugar, entre otros registros que permitan contextualizar las imágenes.

Al término de la práctica se intercambian los archivos de imágenes y cada estudiante expone, por medio de un proyector, las fotografías captadas por su compañero, tratando de construir –a partir de las imágenes expuestas– una descripción detallada del lugar. Al final de la exposición, el estudiante que ha tomado las fotografías corroborará

---

<sup>4</sup>El criterio (algo artificioso) para el número de fotografías, descansa en la capacidad de los rollos usados en las cámaras mecánicas de 35 mm. A simple vista esto parecería anticuado, ya que existen cámaras digitales que pueden almacenar 64 GB de información; sin embargo, he notado que, si no fijamos límites en el número

o rechazará las descripciones construidas a partir de las inferencias. Esto no sólo ayuda a “entrenar el ojo” de los escritores, también desarrolla habilidades interpretativas e inferenciales muy útiles en el proceso de análisis de los datos.

Es común que durante el registro fotográfico nos asalte nuestro artista interior, e intentemos “componer” imágenes dotándolas de un sentido estético. Aquí la línea entre registro con fines científicos y composición artística se adelgaza, pero eso no es motivo de preocupación alguna, pues existen materiales que cumplen al mismo tiempo una función estética y científica; sin embargo, lo que sí es importante cuidar son algunos aspectos técnicos al momento de utilizar la fotografía como una aliada de nuestras notas de campo.

Uno de los detalles técnicos que considero relevante es evitar el uso de lentes u objetivos fotográficos (gran angular, ojo de pez, macro, catadióptrico), debido a que si nuestro objetivo es producir evidencia empírica que se asemeje a un espejo con memoria, la imagen debería de captar lo más parecido a las percepciones de un ojo humano estándar, y el uso de los lentes “distorsiona”, en cierto sentido, la imagen. Para otros campos de la ciencia, principalmente las ciencias naturales, este consejo positivista podría obviarse, pues en ciertas áreas de la ciencia el uso de lentes es básico para el análisis de muestras biológicas y observaciones de fenómenos astronómicos.

---

de tomas fotográficas, los estudiantes no desarrollan la capacidad de diferenciar el registro trivial del importante. Durante las prácticas ha sido bastante común ver fotografías sobre formas de nubes, animalitos, atardeceres, etc., todas ellas imágenes con cierto valor estético, pero descontextualizadas.



Por otra parte, el tipo de formato de archivo resulta igual de importante. Por lo general, cuando hacemos nuestros registros fotográficos los hacemos en formato JPEG (*Joint Photographic Experts Group*), que es un algoritmo que comprime las imágenes dándoles un mejor acabado por los filtros automáticos que posee; sin embargo, al comprimir la imagen se pierden muchos datos como, por ejemplo: profundidad de color, sombras y algunos detalles que no pueden ser recuperados. Por lo anterior, es recomendable configurar nuestra cámara con un formato RAW para obtener imágenes con datos “crudos”, pues los archivos RAW cumplen la función de un negativo digital; es decir, contiene la totalidad de los datos. Aunado a ello, este formato permite a un escritor, con buen sentido estético, manipular la imagen para hacerla artística. El inconveniente de este formato, es el espacio que demanda en las tarjetas de memoria y la “pobreza” (sólo aparente) de la imagen.

### **Grabadoras de audio**

El uso de las grabadoras de audio durante el registro de notas de campo es aconsejable para aquellos escritores que aún no han desarrollado la habilidad para el registro nemotécnico. Esta conseja quizá genere algo de desazón, sobre todo de aquellos que fuimos formados en tradiciones de pensamiento clásicas, ya que podría suceder que el escritor, a sabiendas que existe un registro de audio sobre la interacción, se relaje, se muestre menos incisivo y atento, incluso aletargue el pensamiento relacional y reduzca su capacidad de abstracción. Sin duda, una actitud así no es aconsejable bajo ninguna circunstancia; en todo caso, la recomendación es que el escritor preste menos

atención a los dispositivos electrónicos durante la entrevista y se concentre en la trama de la conversación; esto último abre la posibilidad de lograr interacciones más fluidas y diálogos afables.

Hay situaciones o escenas donde el interlocutor se apropia de su personaje y el discurso que produce se sitúa más en lo que “debería ser”, situaciones ideales que enmascaran un hecho real. Por ejemplo, durante mi trabajo de campo con directores de escuelas telesecundarias, los interlocutores se apropiaban del personaje construido a partir de los manuales de “lo que debería ser” una buena dirección y gestión de la educación. Como tenía conocimiento sobre el contenido de estos manuales, me fue fácil identificar dentro del discurso lo ideal de lo real. La triangulación de la evidencia empírica (registros de padres de familia y maestros), ayudó a seleccionar elementos de actuación prescrita.

Gracias a los registros mentales y anotaciones sobre el lenguaje proxémico (Hall, 2001), así como la “conducta expresiva involuntaria” (Goffman, 2001), se pudo inferir, de manera indirecta, cómo ejercían el liderazgo los directores. Esta situación ejemplifica lo siguiente: el registro de audio en sí mismo no constituye una evidencia empírica válida para construir inferencias que ayuden a profundizar en ciertos fenómenos; guiar las inferencias a partir de la literalidad es pecar de inocencia, porque en ciertas ocasiones, los interlocutores adoptan una máscara que representa el concepto que hemos formado de nosotros mismos, el yo que quisiéramos ser (Goffman, 2001).

Existen hoy en día un sinnúmero de herramientas disponibles para el registro de audio, que van desde teléfonos

celulares, pasando por grabadoras con prestaciones de conectividad para diversos micrófonos profesionales, hasta gadgets como el *SmartPen*, un dispositivo que combina notas de campo, transcripción y grabación de audio. De manera personal, he utilizado las grabadoras de audio de gama profesional con condensadores *Phantom Power*, que pueden acoplarse a micrófonos de alta definición; estos últimos los ensamblo en función del tipo de trabajo que vaya a realizar. Así, por ejemplo, para las entrevistas cara a cara con una sola persona, utilizo un micrófono con un patrón polar cardioide; pero si deseo montar un grupo focal, donde el objetivo sea captar todos los sonidos, utilizo un micrófono con un patrón polar *omni* que permite capturar sonidos en 360°.



**Figura 7.** Equipo para entrevistas. De izquierda a derecha: micrófono omni, cámara fotográfica digital, grabadora de audio con Phantom Power, grabadora de audio semi profesional, grabadora de audio comercial, disco duro en estado sólido, cámara GoPro, micrófono Shotgun. Fotografía: Pablo Marín Olán.

Al igual que las cámaras fotográficas, las grabadoras de audio tienen que ser configuradas para obtener un tipo de formato que vaya más acorde a nuestras necesidades. Así, la mayoría de los dispositivos vienen preconfigurados para grabar archivos de audio en formato Mp3 (Audio Layer 3), que es uno de los formatos más convencionales, porque se pueden abrir en la mayoría de programas y reproductores de música; sin embargo, su alta tasa de compresión, que lo vuelve más liviano, trae consigo la pérdida de calidad del audio, cosa muy distinta cuando se configuran los dispositivos de grabación con el formato WAV (Wave Form Audio File Format), donde se capta el sonido en crudo, se reproduce con mayor fidelidad y puede manipularse muy bien con un programa de edición de audio. El único inconveniente de este tipo de formato de audio es el espacio que ocupa, desventaja que se ha reducido por la constante creación de tarjetas de memoria con mayor capacidad de almacenamiento.

### **La videocámara**

Existen en el mercado numerosas opciones de videocámaras digitales, todas ellas muy útiles para los registros de campo, sobre todo cuando se ha decidido realizar estudios microetnográficos (por ejemplo, un salón de clase), donde captar los gestos, las posturas o la forma de desplazarse dentro del aula nos resulta de gran valía. Otra de las ventajas de la videocámara, es que “nos permite construir sentido de lo ocurrido y concede al observador la habilidad para detener el tiempo.” (Fetterman, 2010, p.80). Sin embargo, como cualquier otro dispositivo, también existen algunos inconvenientes que valdría la pena señalar.

Tal vez el mayor inconveniente sobre el uso de la videocámara, sea la visión de túnel que imprime en el observador. Por lo general, cuando se inicia una sesión de grabación, el observador dirige los enfoques hacia algún tipo de conducta que le parece importante, dejando fuera de foco otro tipo de interacciones que podrían ayudar a reconstruir diversos sentidos de la escena en general. Por otra parte, el uso de videocámaras podría agravar la sensación de “intruso” que provoca nuestra presencia, e intimidar a nuestros interlocutores; aunque también podría provocar un efecto inverso y lograr que los participantes se empoderen y eclosionen discursos y “sentires” que habían permanecido adormitados.

Durante mi trabajo de campo con los chicleros en las selvas de Quintana Roo, ocurrió algo inesperado que podría ilustrar el párrafo anterior. En reiteradas ocasiones, quise entrevistar a una figura importante de la localidad, don “Chico Tadeo”, pues era uno de los pocos fundadores del ejido que aún seguían vivos y que, a decir de los lugareños, había sido unos de los mejores chicleros. La negativa a la entrevista se hizo presente en varias ocasiones, el interlocutor se excusaba, me cancelaba a última hora o enviaba a su esposa a darme alguna excusa doméstica. Dejé de insistir, y decidí buscar otros chicleros con quienes platicar.

Debido a que la amistad con don René (un viejo chiclero y compañero de don Chico Tadeo) había crecido, me atreví a preguntarle si podría usar la videocámara, petición a la que asintió. La entrevista transcurrió muy amena, a tal grado que don René dejó de mirar de reojo la cámara. Por la tarde, mientras me encontraba en mi choza organizando las notas de campo, tocó a mi puerta el nieto de don “Chico Tadeo”, dejándome el siguiente recado: “dice mi

abuelo que le gustaría platicar con usted, pero que lleve la cámara porque quiere salir en la tele como don René”.

Al día siguiente me hallé en casa de don “Chico Tadeo”, el anciano se había arreglado, me convidó unos bocadillos, y antes de que prosiguiera, decidí que era el momento de hablarle con franqueza sobre la videocámara, pues nuestra conversación no saldría en ningún canal de televisión. Él me respondió con una sonrisa, indicándome que sólo quería salir en la tele de su casa, tener un recuerdo para que algún día sus nietos y esposa lo siguieran viendo. Sacó su guitarra y dio comienzo la mejor entrevista que tuve durante mi temporada de trabajo de campo.

No quisiera terminar este texto sin exponer un tema que desde finales de los años setenta del siglo XX fue expuesto, pero sin recibir la suficiente atención por las diversas comunidades científicas: me refiero a la transcripción. El tema de la transcripción es algo que un escritor debería tener presente al momento de repasar sus notas, pues constantemente se recurre a los datos crudos (audio, vídeo, fotografías) para ampliar nuestros registros y, en ocasiones, estos datos crudos suelen utilizarse en el cuerpo de nuestro texto final (informe de campo, etnografía, artículo, libro, entre otros) para ilustrar o reforzar nuestros argumentos.

### **La transcripción**

En años recientes, algunos autores han filtrado viejos problemas relacionados con el tratamiento de la evidencia empírica en los trabajos cualitativos. Uno de estos problemas ha sido la transcripción, reducido por algunos investigadores a un problema estrictamente técnico –cuando

existe la conciencia de que es un problema—. Sin embargo, cuando no existe ni siquiera la conciencia del tema, la transcripción forma parte de las actividades de “talacha”, y para ello se delega este proceso a los técnicos, auxiliares de investigación, estudiantes que realizan prácticas profesionales, o prestadores de servicio social. Lo anterior tiene consecuencias importantes, siendo la más notable, la naturalización de lo que debería ser un proceso interpretativo (Davidson, 2009); es decir, la transcripción se presenta como “transparente” porque palabra por palabra ha sido textualizada.

La transcripción ha sido tratada como un problema teórico por su misma naturaleza (véase Ochs, 1979), pero también tiene implicaciones metodológicas, interpretativas y representacionales, porque en ella está implícita la pregunta ¿estoy interpretando y representado realmente el lenguaje de los interlocutores? Esto se vuelve más complicado cuando se trabaja con grupos indígenas o con personas que tienen un idioma distinto al de nosotros; aun así, no deja de ser complejo si estamos trabajando con interlocutores que emplean la misma lengua que el investigador, “porque la transcripción no deja de ser la transformación de un sonido o imagen a un texto” (Duranti, 2007, citado en Davidson, 2009, p. 9).

El escritor estará preguntándose ¿cómo transcribir los materiales de campo? Existen dos procedimientos utilizados que en este texto llamaré *transcripción literalizada* y *transcripción mediada*. La primera intenta trasladar, con la menor modificación posible, los materiales crudos, principalmente registros de audio y video; aquí las expresiones y pausas en el discurso suelen también textualizarse con la finalidad de hacer más transparente la transcripción,

pues se piensa que el habla puede ser presentada de una manera objetiva. La *transcripción literalizada* podría resultar útil cuando se ha elegido un posicionamiento teórico anclado en el análisis del discurso, las representaciones sociales o la hermenéutica.

Por otra parte, la *transcripción mediada* es un procedimiento donde el habla es intervenida para ser representada e interpretada. Aquí, la mediación consiste en dotar de signos lingüísticos, gramaticales y de puntuación al habla de los interlocutores; se trata de corregir los errores espontáneos del habla, pues los pensamientos o recuerdos no vienen a nuestra mente gramaticalmente bien estructurados. En las distintas temporadas de trabajo de campo, he observado al momento de realizar mis transcripciones, que varios de los interlocutores construyen sus oraciones de manera confusa, a veces por una limitada instrucción escolar, otras veces de manera intencional para no comprometerse demasiado. En ambos casos es legítimo acudir a la interpretación, pues no sólo se logra mayor claridad en los enunciados textualizados, sino también consigue hacer más ligera e inteligible la lectura.

El uso de programas computacionales para llevar a cabo el trabajo de transcripción como *Transana*, *Clan*, *Dragon* y *OneNote*, por mencionar algunos, ha sido una herramienta muy socorrida por los investigadores, así como también el uso de transcriptores (novatos o especialistas). Cualquiera que sea el caso, la transcripción no sólo obliga al investigador o escritor a elegir una postura teórica, que implica de igual manera, la elección de principios éticos ligados a la omisión, alteración y confidencialidad del habla.



En un mundo cada vez más veloz, donde el imperativo de la productividad se aloja y estructura las prácticas cotidianas, donde los flujos materiales han sido sustituidos por flujos electrónicos, los escritores equipados con libretas de campo o *SmartPen*, tendrán que seguir aprehendiendo el mundo y aprendiendo de sus experiencias a través de los sentidos, “seguir trayendo a la memoria escenas e interacciones observadas como un reportero, recordar diálogos y movimientos como un actor; ver colores, formas, texturas y relaciones espaciales como un pintor o fotógrafo; estados anímicos, ritmos y tonos de voz como un poeta” (Emerson, 2017, p. 34) , todo ello sin perder de vista que el trabajo de campo, así como las notas, constituyen el vínculo físico entre el escritor y la experiencia transformada (Jackson, 1990); un trabajo que se hace desde la *liminalidad*, es decir, entre el mundo del observador y del observado, entre el habla del audio y la textualización de lo hablado.

## Referencias

- Clifford, J. (1992). Unpacking fieldnotes. Notes on (Field) notes. In R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes. The making of anthropology* (pp. 47-70). USA: Cornell University Press.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna* (C. Reynoso, Trad. 1a ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Fieldnotes in team ethnography: researching complementary schools. *Qualitative Research*, 8(2), 197-215.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods* 8(2), 36-52.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2a ed.). USA: The University of Chicago Press.
- English, F. W. (1988). The Utility of the Camera in Qualitative Inquiry. *Educational Researcher*, 17(4), 8-15. doi:10.2307/1175685
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-Step* (3a ed.). USA: Sage Publications.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor* (A. Cardín, Trad. 1a ed.). España: Paidós.
- Geertz, C. (2003). Géneros confusos. La refiguración del

- pensamiento social (C. Reynoso, Trad.). In C. Reynoso (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (5a ed., pp. 63-77). España: Gedisa.
- Goffman, E. (2001). *La representación de la persona en la vida cotidiana* (H. B. T. Perren & F. Setaro, Trad. 1a ed.). Argentina: Amorrortu Editores.
- Hall, E. T. (2001). *La dimensión oculta* (F. Blanco, Trad. 20a ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Husserl, E. (2012). *Las conferencias de Londres. Método y filosofía fenomenológicos* (R. L. S. Soberano, Trad.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Jackson, J. E. (1990). Deja Etendu: The Liminal Qualities of Anthropological Fieldnotes. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19(1), 8-43. doi:10.1177/089124190019001002
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-71). New York: Academic Press.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social* (J. Gómez, Trad. 1a ed.). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Schatzman, L., & Strauss, A. (1973). *Field Research Strategies for a Natural Society* (1a ed.). USA: Pearson.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imaging Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners* (1a ed.). New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates.

Vivanco, L. A. (2017). *Field Notes. A Guided Journal for Doing Anthropology* (1a ed.). USA: Oxford University Press.

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos* (V. Tozzi & N. Lavagnino, Trad. 1a ed.). Barcelona, España: Paidós.

**Sobre los autores:**

Egresado de la Lic. en Historia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Maestro y doctor en Antropología Social por El Colegio de Michoacán. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la red internacional Waterlat con sede en la Universidad New Castle, Reino Unido. Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, donde desarrolla las líneas de investigación en estudios regionales y antropología e historia de la educación.

De los años 2011 a la fecha, ha liderado proyectos de investigación con financiamiento, como: *Modernismo hidráulico y urbanización*, *Construcción de cartas pesqueras para poblaciones afectadas por el Plan Hídrico Estatal de Tabasco*, y participado en otros como *Clase Mágica*, en coordinación con la Universidad de California. El resultado de estas investigaciones ha sido expuesto en formato de conferencias en las Universidades Fernando Pessoa, Portugal, Recife, Brasil y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Se ha desempeñado también como editor, siendo responsable de las colecciones universitarias *Clásicos Tabasqueños*, *Historia*, y *Repensar la Historia*; ésta última colección perteneciente a la editorial DG. Actualmente es Editor en Jefe de la revista *Emerging Trends in Education*.

Correspondencia: marinsaulos@gmail.com; pmarin@ujat.mx





Esta obra se terminó de imprimir el 26 de diciembre de 2018, con un tiraje de 500 ejemplares. En Eikongráfico SA. de CV. Calle Ignacio Zaragoza No. 927, Col. Centro, Villahermosa, Centro Tabasco. Tel. 3122089, 9932596468, E-mail: [ventas@eikongrafico.com](mailto:ventas@eikongrafico.com), el cuidado de la edición estuvo a cargo del Autor.



# La Clase Mágica en Tabasco



UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



**Pablo Marín Olán**

Egresado de la Lic. en Historia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Maestro y doctor en Antropología Social por El Colegio de Michoacán. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la red internacional Waterlat con sede en la Universidad New Castle, Reino Unido. Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, donde desarrolla las líneas de investigación en estudios regionales y antropología e historia de la educación.

De los años 2011 a la fecha, ha liderado proyectos de investigación con financiamiento, interno y externo, y escrito diferentes publicaciones nacionales e internacionales sobre temas históricos y antropológicos y dictado conferencias en las Universidades Fernando Pessoa, Portugal, Recife, Brasil y Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ha sido editor de las colecciones universitarias Clásicos Tabasqueños, Historia, y Repensar la Historia; esta última del grupo editorial DG. Actualmente es Director en Jefe de la revista científica Emerging Trends in Education.

Correspondencia:  
marinsaulos@gmail.com  
pmarin@ujat.mx



UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO



978-607-606-479-5