



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Las Habilidades Didácticas en la Enseñanza Artesanal:
Hacia una Propuesta de la Enseñanza de la Ciencia”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

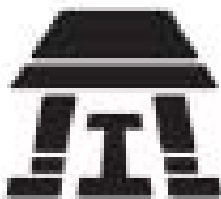
VALERIA YAZMIN SERRANO DE LA CRUZ

Jurado:

Director: Dr. Héctor Octavio Silva Victoria

Comité: Dr. Germán Morales Chávez

Lic. César Humberto Canales Sánchez



Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

“...se trata de una formación que provea a las facultades intelectuales de contenidos disciplinarios preestablecidos y previamente dosificados, mediante una aplicación exclusivamente intelectual. De manera opuesta, las facultades prácticas, los contenidos prácticos y el modo de aprender por medio de la praxis, se ignoraron y se despreciaron voluntariamente. El mismo término enseñar, que equivale a dejar signo, da bien la idea de concepción que veía la educación oportuna como una serie de aplicaciones de formas o improntas para estampar sobre la suave cera de la psique humana. Ocurría exactamente lo contrario con la pedagogía artesanal.”(p.65)

Santoni, 1996

“... cuando el padre del joven Leonardo da Vinci decidió que su hijo siguiera la carrera de pintor, lo llevó al taller de Verrocchio y lo dejó a su cuidado. Durante siete años, Leonardo vivió en la casa y en el taller de su maestro, aprendiendo las reglas, los trucos y las habilidades de ese artista formidable, pintando, corrigiendo y repintando hasta que un día, tanto el alumno como el maestro se dieron cuenta de que la tarea estaba terminada y que había sido un éxito: el alumno ya había superado al maestro.” (p.79)

Tamayo, 2000

Agradecimientos

Al Dr. Héctor Silva, maestro, director y amigo, por creer en mí, por impulsarme, por darme su entero apoyo y guiarme con paciencia y comprensión por el camino de la investigación.

Al Dr. Germán Morales, por ser una inspiración hacia la superación y crear las condiciones necesarias que me permitieron el desarrollo de habilidades para continuar el camino de la Psicología.

Al Profesor Cesar Canales, por ser un gran ejemplo para potencializar mi gusto por la Psicología, por sus consejos y por ser quien en un inicio guiara mis pasos, siendo estos decisivos para mi vida académica.

A los colegas, por ser parte esencial de mi formación académica.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, máxima casa de estudios y en especial a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, mi casa académica.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) clave IN307013, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), y al Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera (PAPCA) con clave con clave FESI-DIP-PAPCA-2014-60, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Dedicatorias

A mis padres, por darme su apoyo incondicional en cada momento, por brindarme la posibilidad de estudiar ésta hermosa carrera y por alentarme a alcanzar cada una de mis metas. Por ser mi guía y mi sostén, por cada uno de los esfuerzos realizados y hacer de mí la persona que soy.

A mi hermana, por apoyarme en cada paso que doy y nunca abandonarme.

A mi tía, por escucharme y ser mi incondicional. En especial por haber creído en mí.

A mis colegas y amigos del Dream Team Conductual, quienes han sido mis compañeros de viaje.

A Luis, por creer en mí desde el inicio y brindarme fortaleza. En especial, por recordarme lo que es realmente importante y nunca permitir que me rindiera.

A cada una de las personas que se cruzaron en mí camino y me ayudaron a continuar en el.

A mi pequeño Dylan, por ser la luz que guía mi vida y el motivo de mi sonrisa.

Para mayor información sobre el estudio realizado favor de contactar con el autor del trabajo a través de la siguiente dirección de correo electrónico:

valeriaserrano.unam@gmail.com

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 1 |
| Introducción | 2 |
| 1. La vía artesanal: Una propuesta sobre la enseñanza de la ciencia | 4 |
| 1.1. La enseñanza Artesanal..... | 5 |
| 1.2. La enseñanza Escolarizada..... | 8 |
| 1.3. La enseñanza de la Ciencia..... | 11 |
| 2. La dimensión psicológica de la enseñanza | 14 |
| 2.1. ¿Qué es lo Psicológico?..... | 14 |
| 2.2. El objeto de estudio de la Psicología..... | 15 |
| 2.3. Función E-R..... | 17 |
| 2.4. Factores Disposicionales..... | 18 |
| 2.5. Medio de Contacto..... | 19 |
| 2.6. Desligamiento y Mediación..... | 19 |
| 2.7. Niveles de Aptitud Funcional..... | 21 |
| 2.8. Criterios de Ajuste..... | 24 |
| 2.9. ¿Cómo cambia lo Psicológico?..... | 25 |
| 3. Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico | 28 |
| 4. ¿Qué se ha hecho y qué queda por abordar del MIDD? | 37 |
| Objetivo de la investigación | 45 |
| Método | 46 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| Participantes..... | 46 |
| Procedimiento..... | 47 |
| Guía de Entrevista..... | 48 |
| Análisis de Datos Propuesto..... | 49 |
| Resultados..... | 50 |
| Discusión..... | 81 |
| Referencias..... | 89 |
| Anexos..... | 93 |

RESUMEN

A lo largo de la historia, los procesos educativos han jugado un papel muy importante en la vida del hombre, gracias a dichos procesos se han logrado transmitir de generación en generación, prácticas, habilidades, conocimiento, etc. Existen ciertas instituciones educativas, las cuales cumplen con el propósito de producir y reproducir las prácticas humanas, así como los productos resultantes de éstas. En las instituciones, los individuos que son capaces de resolver problemas dentro del ámbito productivo, son los encargados de crear estrategias que permitan a las generaciones siguientes desarrollar habilidades similares. Una manera en que el Psicólogo contribuye al éxito de los procesos educativos, consiste según Carpio (2005), en generar evidencia acerca de los factores que inciden en el proceso por el que transita un individuo del ejercicio lego al cumplimiento de los criterios correspondientes y finalmente hacia el comportamiento creativo.

Auspiciar, facilitar y mediar el contacto de los alumnos con los contenidos curriculares de un programa de estudios son propósitos que deben procurar aquellos quienes se dedican a la enseñanza formal. Para el cumplimiento de dichos propósitos, el Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico (MIDD) propone siete ámbitos de desempeño, compuestos por una serie de habilidades que desarrolla aquel que enseña (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño, & Carpio, C, 2014). No obstante, este modelo solo ha sido empleado en estudios que implican el análisis de la educación formalizada. Es por tanto, que el objetivo del presente estudio fue analizar la utilidad del Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico en la enseñanza artesanal.

Para el cumplimiento del objetivo mencionado se llevaron a cabo diferentes entrevistas a personajes de relevancia social cuya práctica laboral incluye la enseñanza de aquello que saben hacer, con el fin de dar cuenta de las habilidades y competencias que desarrollan para cumplir con ésta tarea. Los resultados se discuten en función de la pertinencia y organización de los ámbitos propuestos por el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico.

.Descriptores: Enseñanza de la Ciencia, Enseñanza Artesanal, Enseñanza Escolarizada, Didáctica, Habilidades.

Tal como se expone en el Protágoras de Platón (1871), el Mito de Prometeo cuenta que antes de que tuviera lugar la vida en el mundo terrenal, fue necesario configurar las características de cada uno de los seres que la adquirirían. Para dicha tarea, Zeus consigno a Prometeo y Epimeteo, este último pidió a Prometeo ser él, bajo su supervisión, quien repartiese las facultades a los seres que habitarían la Tierra. Prometeo acepto, por lo que Epimeteo comenzó a encargarse de la repartición equitativa de los dotes que caracterizarían a cada ser viviente. A algunos les otorgó la fuerza pero no la velocidad, a los pequeños les otorgó la velocidad para poder huir en caso de peligro, a otros les concedió alas para poder volar. Así mismo, aseguró que aquellos que tendrían que vivir en lugares con bajas temperaturas que su piel fuera gruesa para cubrirse del frío. De la misma manera, repartió las facultades como la nutrición, determinando qué comería cada ser vivo, ya fueran plantas, frutos y hasta otros seres vivientes, sin embargo, a los animales que se alimentaban de otros animales les dio posteridad limitada, mientras que a las víctimas les concedió la facultad de una reproducción abundante. Procurando así la supervivencia de cada una de las especies.

Epimeteo se encontraba cerca de concluir con su labor, cuando Prometeo comenzó a supervisar su progreso, dando cuenta de que la especie humana aún se encontraba inerme y desnuda, sin contar con alguna ventaja para su supervivencia. Al observar esto, Prometeo se preocupó, ya que el día en que el hombre saldría al mundo terrenal estaba cerca y si era mandado como se encontraba perecería fácilmente, por lo que decidió otorgarles dones que robó del dominio mismo de los dioses, Efesto y Atenea.

Las virtudes que Prometeo robó a los dioses del olimpo fueron la sabiduría y el fuego, pues sin este último, no serviría de nada la sabiduría que se les estaba siendo otorgada. Por un lado la sabiduría consistía en el conocimiento de las artes, como la ciencia, y por otro, el fuego representaba la acción, es decir, todo aquello que permite el ejercicio y por tanto la transmisión de los saberes. Con el fuego de Efesto y la sabiduría de Atenea, el hombre pudo poseer lo necesario para protegerse y defenderse, así mismo pudo crear las herramientas necesarias para procurar su alimento.

Gracias a la sabiduría robada a Atenea, el hombre fue capaz de inventar ropa, albergues, calzado, entre otros instrumentos que permitirían su supervivencia, así mismo,

pudo obtener el dote del habla. Todo esto permitiría que el hombre asegurara su supervivencia, sin embargo, este continuaba pereciendo, debido a que era incapaz de vivir en comunidad, quedando así en desventaja en la lucha con las fieras. Debido a esta falta de convivencia fue que Zeus tuvo que intervenir enviando a Hermes a llevar la justicia y el respeto recíproco, y a diferencia de las artes mecánicas que fueron dadas a algunos, únicamente, Zeus ordenó que todos los hombres pudiesen participar en el arte político.

De manera tradicional pareciera que la práctica y la teoría se encuentran divididas como partes vitales de la vida humana, aunque irreconciliables de algún modo, pues aquello que define la práctica, como quehaceres concretos y a la teoría, como formas de decir, parecen contradictorios. Sin embargo, el mito de Prometeo nos permite comprender el carácter sincrónico en que se desarrolla la sabiduría junto con la práctica. No es posible crear tecnología sin el conocimiento necesario, no obstante tampoco se podría generar conocimiento sin la tecnología necesaria. La división entre teoría y práctica es un falso dilema, pues sólo es con ambas que se puede preservar la cultura. Qué pasaría si en este momento se extinguieran los médicos, los enfermeros, los mecánicos, en fin, todas las personas cuya actividad se basa en la práctica, ¿seríamos capaces de preservar la cultura?

La educación –como se mencionará a lo largo del presente trabajo- surge de la necesidad de preservar la cultura. Es necesario que tanto las personas dedicadas a la teoría y a la práctica logren ser partícipes del arte político. Aun cuando sólo a algunos se les haya dotado de la sabiduría de Atenea, otros tienen el poder de dominar el fuego de Hefesto, es necesaria la vinculación de ambas para la supervivencia de la humanidad. De igual forma, es indispensable continuar formando profesionales que preserven la cultura

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

“... ¿Cómo es posible una añoranza tan grande por el pasado en personajes que, por otra parte, son tan innovadores?...”

Santoni, 1996

Es vital que las culturas sean transmitidas a través de las generaciones, pues de lo contrario los distintos grupos culturales irían pereciendo. Es por tanto que se vuelve imprescindible que las generaciones aprendan, por ejemplo, la utilidad de diversas herramientas, que las generaciones más jóvenes sean hábiles en la utilización de los instrumentos culturales con la finalidad de que el grupo cultural continúe. A la transmisión de este conocimiento se le denomina educación (Abbagnano & Visalberghi, 1964).

La educación se trata de la reproducción y mejora de las prácticas que son socialmente importantes. Es gracias a ésta, que una sociedad puede alcanzar el progreso. Podemos entender la educación como el conjunto de técnicas, metodologías, contenidos y programas, de los cuales hacen uso diferentes instituciones de enseñanza y al resultado de las labores docentes en el aprendizaje de algunos individuos (aprendices) sobre las prácticas que conforman la cultura de la sociedad en la que éstos participan (Ibáñez, 2007; Reyes, Ibáñez & Mendoza, 2009).

Cabe señalar desde un comienzo, que la educación entendida de ésta manera ocurre en todos los escenarios de las prácticas humanas que existen, aunque de manera histórica se le conceda como su espacio por excelencia, a la institución denominada escuela, sin embargo, esto no significa que el trabajo educativo no pueda realizarse en escenarios distintos al escolar. Existen ciertas instituciones educativas, las cuales cumplen con el propósito de producir y reproducir las prácticas humanas, así como los productos resultantes de éstas. En las instituciones, los individuos que son capaces de resolver

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

problemas dentro del ámbito productivo, son los encargados de crear estrategias que permitan a las generaciones siguientes desarrollar habilidades similares. Una manera en que el Psicólogo contribuye al éxito de los procesos educativos, consiste según Carpio (2005), en generar evidencia acerca de los factores que inciden en el proceso por el que transita un individuo del ejercicio lego al cumplimiento de los criterios correspondientes y finalmente hacia el comportamiento creativo.

Existe gran controversia entre los modos de enseñanza: el modo formal y el modo artesanal. El primero, se da principalmente a nivel institucional, desde los niveles básicos de educación (preescolar, primaria, secundaria), hasta el nivel superior (licenciaturas e ingenierías). Mientras que la enseñanza artesanal se da principalmente en ambientes informales, como lo puede ser en la enseñanza de los oficios, los cuales, refieren a actividades productivas. No obstante, pareciese que la enseñanza a nivel posgrado también se da de manera artesanal, por ejemplo, aquel que desea investigar solo aprende en medida de que investiga (Sánchez, 1995). Moreno (1999), menciona que el fin de la enseñanza formal, consiste en lograr cierto aprendizaje en el alumno y ya que el docente no realiza otra actividad distinta de la docencia, el producto como tal del proceso educativo es el aprendizaje en sí. Por el contrario, en la enseñanza artesanal el maestro es un profesional de su oficio, por lo que el modelo consiste en la enseñanza de una actividad, a través de la práctica de la misma.

1.1. La Enseñanza Artesanal

En la actualidad, pareciese existir una añoranza por la forma de enseñanza artesanal. Dicha enseñanza, -cabe aclarar- no refiere de forma única a los gremios artesanales, es solo un modo de referir a la forma de enseñanza y no a la actividad que se realiza. Si bien, era utilizada en los gremios artesanales, también lo es en los oficios, en algunas profesiones e incluso en la enseñanza de la ciencia.

Durante la enseñanza artesanal, una de las prioridades es la actividad a realizar (tal como lo puede ser la elaboración de muebles de madera, la construcción de viviendas o el realizar una obra de arte), por lo que la enseñanza de aquello que se hace, en variadas ocasiones, pasa a segundo plano. Es debido a este orden de prioridades que en este tipo de

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

enseñanza se corre el riesgo de que se aprenda o no aquello que se desea enseñar-aprender. No obstante, a diferencia de lo que sucede en la enseñanza escolarizada –tema que se abordará con mayor precisión más tarde-, en ésta se aprenderá siempre algo más que solo el aprendizaje en sí (Moreno, Op.cit).

Un aspecto relevante en cuanto a la enseñanza artesanal, es el *secreto de oficio*, este era importante, respecto de dos sentidos. Por una parte, el secreto debía guardarse por cuestiones económicas, es decir, si el secreto no fuese guardado, existirían más talleres artesanales, por lo que el gremio debía asegurar que esto no sucediera para así mantener la economía. Por otra parte, el secreto también debía conservarse con la finalidad de mantener restringido el número de maestros. Debía procurarse la jerarquía entre maestro y aprendices, por tanto, el secreto de oficio resultaba un aspecto sumamente importante en la distinción maestro-aprendiz. Es por lo anterior, que para lograr proteger el secreto de oficio, se conforma un lenguaje específico, el cual solo los integrantes del gremio eran capaces de comprender.

Dentro del gremio artesanal existían distintos grados: aprendiz, compañero y maestro. El aprendiz, este se distinguía por vivir en casa del maestro, además de que era este el que subsistía sus gastos. El compañero, para pasar a este grado, era necesario la realización de un examen, si el gremio lo autorizaba, podría gozar de un sueldo pequeño y continuar viviendo con el maestro, o si así lo prefería, trabajar en otros lugares, para continuar aprendiendo. Finalmente, el nivel de maestro, sólo se alcanzaba aprobando un examen, o bien, realizando una gran obra, la cual debía ser aprobada por el gremio, con este nombramiento el nuevo maestro contaba con los recursos para poder establecer su propio taller, así mismo tendría voz para opinar acerca de las cuestiones gremiales (Santoni, 1996). Cabe mencionar que la división de estos niveles tiene una estrecha relación con la complejidad del trabajo ya que en ciertos casos no tiene sentido esta jerarquización. Sin embargo, en otros resulta de gran relevancia, de lo contrario, se le podrían dejar responsabilidades y/o actividades a cargo de personas inexpertas en la práctica a realizar, lo que pondría incluso en riesgo el bienestar de las personas, así como la pérdida de recursos.

La enseñanza de los oficios existía principalmente en el núcleo familiar, es decir, si el papá era zapatero, el hijo, por consiguiente aprendería el oficio y al crecer también sería

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

zapatero. La enseñanza para estos hijos era esencialmente práctica. Sin embargo, ésta no se limitaba –como ya se ha mencionado- únicamente al ámbito familiar. Ésta se enseñaba en los distintos talleres, dándoles el nombre de laboratorios, pues allí era donde se enseñaba el oficio, la finalidad de realizarlo e incluso se les enseñaba valores a los aprendices.

En la actualidad, continúan existiendo algunas prácticas que se enseñan de forma artesanal. Sin embargo, son pocas las que siguen respetando el modelo que llevaban a cabo los gremios. Si bien, se continúa respetando la forma de enseñar en medida que se realiza la actividad, es decir, se aprende en medida de que se hace, se ha dejado de lado –en muchos de los casos- la finalidad con la que se realiza la actividad. Pocos son aquellos que dan cuenta tanto de la actividad que realizan como de la forma en que la enseñan (en caso de ser maestros), en la mayoría de los casos, la enseñanza artesanal se ha limitado a que los aprendices sean buenos en una sola actividad, desconociendo así, todo el ciclo de producción y por ende, el sentido de la actividad que realizan.

Por otra parte, se ha perdido de vista la formación de los nuevos aprendices, es decir, la enseñanza solo se enfoca –como ya se mencionó- en llevar a cabo una actividad en específico, no obstante, la formación implica también la enseñanza de los valores. Como bien se mencionó, la educación surge de la necesidad de mantener las prácticas culturales, sin embargo, éstas no podrán mantenerse si no se forman buenos maestros que continúen enseñándolas y preservándolas.

La enseñanza así, debe tener una finalidad, una actividad que de productos, 'por lo tanto si se sólo se enseña una actividad en específico y no todo el ciclo, resultaría casi imposible la reproducción de un producto, como lo pueden ser muebles o ropa. Es en tanto, que uno de los aspectos más importantes dentro de la enseñanza artesanal es conocer toda actividad que involucra el producto a realizar, conocer todo el ciclo de producción desde la obtención de los recursos, hasta la finalización de este. Comprendiendo así el sentido de cada una de las actividades que se realizan.

El modelo artesanal es así, la forma de enseñanza que el hombre ha utilizado desde su aparición como tal. La enseñanza artesanal confía el aprendizaje a la imitación del ejemplo que dé él maestro en el desarrollo de habilidades (Santoni, Op.cit).

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

1.2. *La Enseñanza Escolarizada*

Dentro de la función que representa la educación para la sociedad, parece imprescindible la emergencia de, al menos, un par de procesos en particular sin los cuales ésta no sería posible. Tales procesos son el aprendizaje y la enseñanza. Sin importar cuál sea el sentido de la educación, ésta implica tanto el aprendizaje por parte de individuos novatos y la enseñanza de individuos expertos, los cuales, se encuentran regulados de manera sistemática de acuerdo a un plan educativo.

Resulta difícil precisar en qué momento surge el modelo escolarizado de educación, pues si bien, las sociedades primitivas carecían de una escuela como la conocemos hoy en día, las generaciones más jóvenes eran sometidas a un proceso de aprendizaje que con regularidad se encontraba a cargo de los padres, o bien, de adultos calificados para ello. No obstante, pese a que la escuela como institución fue constituyéndose a lo largo del tiempo, los primeros años de vida de los individuos continuaron estando a cargo de los padres, para posteriormente, ser encomendados a otros adultos calificados. Tal como se comenta en Protágoras de Platón (Citado en Manacorda 2009):

“[...] empezando desde la más tierna infancia y durante toda la vida los padres amaestran y aconsejan a sus hijos. Apenas el niño comprende lo que se le dice, enseguida la nodriza, la madre, el pedagogo y el mismo padre compiten para que en todo lo posible sea óptimo en lo que haga o diga, enseñándole y mostrándole lo que es justo o injusto, bello o feo, santo o impío, lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, [...]. Después, cuando se manda a los maestros se les recomienda que se cuiden de la buena conducta de los niños, más que de la enseñanza de las letras y la cítara [...]” (p.55)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, aun cuando la escuela comienza a consolidarse, los maestros no cumplen la misma función que en la actualidad, o al menos, parece ser que existen ciertas actividades –las cuales no corresponden meramente con lo escolar- que cobran mayor relevancia. Si bien se hace mención del aprendizaje, por ejemplo, de las letras, resulta incluso más relevante el que se le forme en la buena conducta. Esto no es de sorprenderse, debido a que, como ya se mencionó, sin la cultura los grupos van pereciendo, por lo que es vital que las nuevas generaciones aprendan el valor de conservar lo cultural. Por lo que aquellas actividades que se consideren en contra de ésta

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

conservación, son calificadas como impías, es decir actividades perversas que son castigadas por lo humano o lo divino (Abbagnano & Visalberghi, 1964).

Con el paso del tiempo, los modos de enseñanza se fueron modificando, dando pie a nuevas formas de enseñanza, tal es el caso, -como ya se mencionó-, de la enseñanza artesanal, la cual, en un momento dado de la historia pasa de un sentido de aprender haciendo, a como lo menciona Santoni (1996) hacer aprendiendo. El autor describe el momento en que los maestros artesanos comienzan a ser quienes se conviertan en profesores, utilizando toda actividad exclusivamente con un fin pedagógico, siendo esto lo contrario a la esencia que guardaba en sus inicios la enseñanza artesanal.

Finalmente, los aprendices dejaron de formarse -de forma exclusiva- en los talleres, pasando de una enseñanza artesanal, a una enseñanza -en su mayoría- instruccional, así como específica para cada uno de los niveles de educación (básica, media superior, superior y posgrados). Dando paso -en un momento posterior- a los institutos técnicos y universitarios.

En la escuela tradicional, el agente principal es el docente, al cual se le debe total obediencia. Las principales características de la escuela tradicional son: imitar todo aquello que el profesor haga, limitarse únicamente a repetir sin cuestionar, utilizar únicamente los textos establecidos y cuestionarlos, el método de enseñanza es el mismo para todos. Es en tanto, que la única función del alumno es escuchar y verbalizar todo aquello que se le pida.

La escuela tradicional refiere a aquellas escuelas donde la educación demanda que los alumnos se comporten conforme a lo establecido, es autoritaria. En tanto el papel que tiene el profesor es el de poseedor de conocimiento, la educación que este imparte se encuentra basada únicamente en la transmisión del conocimiento por parte del docente a los alumnos. El profesor es aquel que decide lo que se enseñara y la forma de hacerlo. El papel del alumno es totalmente pasivo, se limita a obedecer, pues para lograr que el profesor siempre tenga autoridad sobre él, se le debe fomentar una total obediencia, si es necesario a base de castigos. El material que se ocupa debe encontrarse aprobado por el estado, por lo que no se enseñara algo que se encuentre fuera de la norma, algo que ponga en riesgo al estado y sus gobernantes. En tanto, el método de enseñanza es el mismo en todas las

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

escuelas, al menos a nivel básico. Se continúa recurriendo a la repetición, la memorización. Las evaluaciones se limitan a la calificación que se le otorgará al alumno en relación con lo que sabe respecto de lo que el profesor le ha enseñado, de lo que ha aprendido en los textos, teniendo así, exámenes de opción múltiple y dejando de lado el desarrollo de habilidades y competencias por parte de los alumnos. Es increíble observar que aun en nivel superior seguimos encontrando métodos de enseñanza como los mencionados, en donde pareciese que lo único que importa es la repetición, la memorización de textos.

Durante la escuela nueva, el alumno es el que se torna elemental en la interacción didáctica, puesto que comienza a considerarse como el principal actor dentro de dicha interacción. No obstante, el papel del maestro continúa siendo de gran relevancia, así mismo pareciese continuar existiendo ciertos aspectos que se encontraban en la escuela tradicional. Actualmente, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la educación debe ser obligatoria, laica y gratuita, al menos la educación básica, además de estar enfocada en el progreso científico. Así mismo, el artículo 12 de la ley general de educación concede a la autoridad educativa federal poder determinar los planes de estudio, establecer los calendarios escolares, mantener actualizados los libros de texto, autorizar literatura complementaria para los cursos, así como llevar el registro de las instituciones educativas, realizar las planeaciones generales y fijar los lineamientos de evaluación.

Como podrá observarse, pareciese que no se han modificado del todo las formas de enseñanza, existe –como se mencionó- cierta nostalgia acerca de la enseñanza artesanal. Ejemplo claro de ello, son los grados y la forma de acceder a cada uno de ellos como sucedía en los gremios artesanales, en los cuales, existían distintos grados y la forma de acceder a éstos era realizando distintos exámenes, los cuales eran aprobados por el gremio. En la actualidad, existen ciertas instituciones encargadas de regular las evaluaciones, así como los grados escolares, por ejemplo el término de la educación básica, la universidad y el posgrado, los cuales son distintos tipos de grados, los cuales confieren diferentes tipos de actividades y responsabilidades.

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

1.3. Enseñanza de la Ciencia

La labor del psicólogo dentro del ámbito educativo se encuentra orientada a analizar y optimizar las relaciones establecidas entre el docente y el alumno, por tanto, a las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Morales, 2013). Estas estrategias han sido abordadas exhaustivamente en ambientes escolarizados, en donde el modelo de enseñanza es un modelo formal, sin embargo, poco se ha hablado de las estrategias que se siguen dentro de un modelo de enseñanza artesanal.

Silva, Morales y Pacheco (2009) proponen que debería existir un vínculo entre la práctica docente y la práctica científica, con la finalidad de que una beneficie a la otra, puesto que mucho se ha hablado acerca de los modos de enseñar ciencia y cómo es que esta sólo se aprende en medida en que se hace. Si esto se retoma, tomando en cuenta que la enseñanza artesanal se diferencia de la enseñanza formal, en medida de que la primera tiene productos más allá del aprendizaje en sí, entonces cobra sentido hablar de la enseñanza de la ciencia de manera artesanal, puesto que la finalidad de enseñar ciencia es que los aprendices produzcan ciencia y no solo que hablen de ésta (Moreno, 1999).

Según Sánchez (1995) se podría entender por enseñanza artesanal la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz, con ocasión de la transmisión de un oficio. Es así que, basado en lo anterior, propone una nueva didáctica, tomando en cuenta los siguientes puntos:

- La enseñanza debe parecerse a la enseñanza artesanal más que a la enseñanza escolarizada, es decir, que la enseñanza debe consistir en la incorporación directa a las actividades concretas por parte de los alumnos, dirigidos por el experto en la disciplina, que se convierte más bien en un tutor.
- La investigación no puede ser una actividad única que consista en las mismas prácticas de disciplina a disciplina, sino que se trata de un quehacer distinto en cada una de éstas. No es lo mismo investigar para la Psicología que investigar para la Filosofía y tampoco para la Física, ya que las formas de generar conocimiento son totalmente distintas dentro de éstas disciplinas. De igual forma, la enseñanza por medio de la investigación en cada una de éstas, consistirá en quehaceres distintos,

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

que difícilmente se podrán comparar o estandarizar tomando en cuenta las diferencias entre áreas de conocimiento.

- La investigación puede ser didáctica en la medida de que los docentes o tutores entiendan que el aprendizaje en niveles tan especializados, debe consistir en la incorporación progresiva por parte de los aprendices hacia la actividad formal de los expertos, colaborando codo a codo con éstos, hasta convertirse en un experto capaz de aportar innovaciones a su disciplina.

La riqueza de la propuesta descrita consiste en que es compatible con un punto de vista psicológico, que explica el desarrollo en términos de habilidades, competencias y comportamiento creativo. Así mismo, empata con las cualidades que según Tamayo (2000), todo aquel investigador que desee enseñar a investigar debe tener: ser un investigador activo, estar interesado genuinamente en la enseñanza, estimular al alumno a desarrollar sus propias ideas, no estorbar y aceptar y promover el que los alumnos superen al maestro.

La ciencia podría considerarse una actividad artesanal, en medida que tiene productos, tales como pueden ser modelos, teorías, incluso leyes. Sin embargo, como en la mayoría de casos, no se enseña del todo de una forma artesanal, en diversas ocasiones, los aprendices terminan siendo expertos, pero solo en uno de los distintos ámbitos de la práctica científica, es decir, existen quienes se vuelven expertos en la representación de los datos obtenidos, o bien, en la creación de distintos materiales que ayuden a la obtención de dichos datos.

Lo anterior ocurre en diversas ocasiones debido a la falta de compromiso por parte de los científicos expertos hacia la enseñanza de los más jóvenes, parece ser que la ciencia se ha tornado solo en una actividad cuya finalidad es la obtención de productos, con los cuales se obtiene cierta remuneración. Los científicos compiten entre sí para lograr una mejor posición, por ejemplo, en el Sistema Nacional de Investigadores, dejando de lado la enseñanza, la preservación de la cultura científica. Enfocándose únicamente en producir expertos en la manipulación de aparatos tecnológicos, o en la creación de artículos, o buenos oradores, el caso es que los nuevos profesionales –en su mayoría- desconocen todo el ciclo de la actividad científica, perdiendo así el sentido de ésta.

Es por tanto, que aun cuando la enseñanza de la ciencia se encuentre dentro de un sistema escolarizado, es de vital importancia que se enseñe con base en un modelo

1. LA VÍA ARTESANAL: UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

artesanal, formando así nuevos científicos, capaz de preservar la cultura científica. La enseñanza artesanal no solo significa aprender haciendo, sino adoptar la práctica, convertirse en artesano, lo cual no se logra si no se conoce todo el ciclo de producción junto con los valores que implica ser un buen artesano, en este caso, una artesano de la ciencia.

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

“...no hay potencia más que cuando hay acto; que cuando no hay acto no hay potencia; y así que el que no construye no tiene el poder de construir, pero que el que construye tiene este poder cuando construye; [...] Lo mismo sucede con las demás artes. Es imposible poseer un arte sin haberlo aprendido, sin que se nos haya transmitido y el dejar de poseerle sin haberle perdido. Ahora bien si se cesa de obra, no se poseerá ya el arte. Sin embargo, se podrá poner a construir inmediatamente ¿cómo habrá recobrado el arte? ...”

Aristóteles, 1969.

2.1. ¿Qué es lo Psicológico?

La psicología se ha encontrado inmersa en el dilema mente-cuerpo. Esto la ha afectado de tal forma, que no se ha logrado constituir como una ciencia bien establecida, debido a que aún en la actualidad se continúa debatiendo qué es lo psicológico y la forma en que debe estudiarse. Es de tal forma, que aun cuando en la psicología existen métodos y procedimientos variados, ésta disciplina carece de una estructura conceptual y por ende de un objeto de estudio consensado.

Aun cuando no existe un objeto de estudio conmensurado, casi todas las posturas psicológicas reconocen que se necesita de las acciones para poder hablar de lo psicológico, no obstante, muchas de ellas insisten en la creencia de que no todos los fenómenos psicológicos son identificables –o al menos de forma exclusiva- en el comportamiento. Manteniendo así la dualidad mente-cuerpo. Dicha dualidad pareciese –si se interpreta de una forma incorrecta el discurso aristotélico- tiene sus bases en Aristóteles, en los escritos sobre el tratado del alma. Sin embargo, Aristóteles, en estos escritos lo que hace es justo intentar romper con la creencia del alma como entidad y para ello propone que el alma no es, sino la entelequia del ser viviente, es decir, la potencia del ser (Aristóteles, 1969; Carpio, 1994).

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

Aristóteles, concebía al alma como las potencias de un cuerpo en acto, es decir, la forma de comportamiento respecto de otro cuerpo (Ribes & Burgos, 2006). Por tanto, no existe otra forma más alejada de concebir el alma –respecto del pensamiento aristotélico– que concibiéndola como una entidad independiente de un cuerpo vivo (Carpio, 1994). Sin embargo, sí existe un fundamento del alma como sustancia distinta del cuerpo, respecto de una creencia religiosa, la cual consolidó una concepción trascendentalista del alma, convirtiéndola nuevamente en una entidad. Es así, que a partir del Renacimiento, lo psicológico se contempla como una interacción entre dos procesos autónomos en el hombre: la acción y la razón. Interacción que en la actualidad continúa representada por la cognición y el comportamiento.

Más tarde, Watson intentó recuperar el enfoque naturalista de la Psicología, reconociendo la necesidad del comportamiento como objeto de estudio de la disciplina. No obstante, pese a que el conductismo de Watson logró establecer a la conducta como objeto de estudio de la psicología, no pudo establecer una unidad de análisis congruente con una concepción naturalista (Ribes, 1994). El reflejo como unidad de análisis acarrea una concepción mecanicista, lo que limitó la propuesta conductista. Sin embargo, este no fue el único intento por recuperar el enfoque naturalista de la Psicología, Robert Kantor desarrolló una propuesta en la cual el objeto de análisis permite representar los fenómenos psicológicos bajo una lógica causal interdependiente. Describiendo así lo psicológico como la forma en que interactúan un sistema complejo de factores.

2.2. El objeto de estudio de la Psicología

La Psicología Interconductual propuesta por Kantor en 1920, hace una gran aportación a ésta disciplina, definiendo a la conducta como interconducta, es decir, como la interacción entre el organismo y su medio ambiente. Así, al hablar de interconducta, permite distinguir lo psicológico de lo biológico y lo social (Roca, 1994). No quiere decir que se niegue la existencia de éstos, por el contrario, el concepto de interconducta reconoce como condición necesaria la existencia y el funcionamiento del sistema de relaciones que se da en la interacción (Ribes & López, 1985).

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

El campo interconductual desarrollado por Kantor, constituye un sistema de interdependencias. La concepción de campo, formula la determinación de eventos en forma de interrelaciones sincrónicas y no diacrónicas como se formularía desde una concepción mecanicista (Ribes, 1983). Estableciéndose el concepto de campo como un objeto de análisis propio de la psicología.

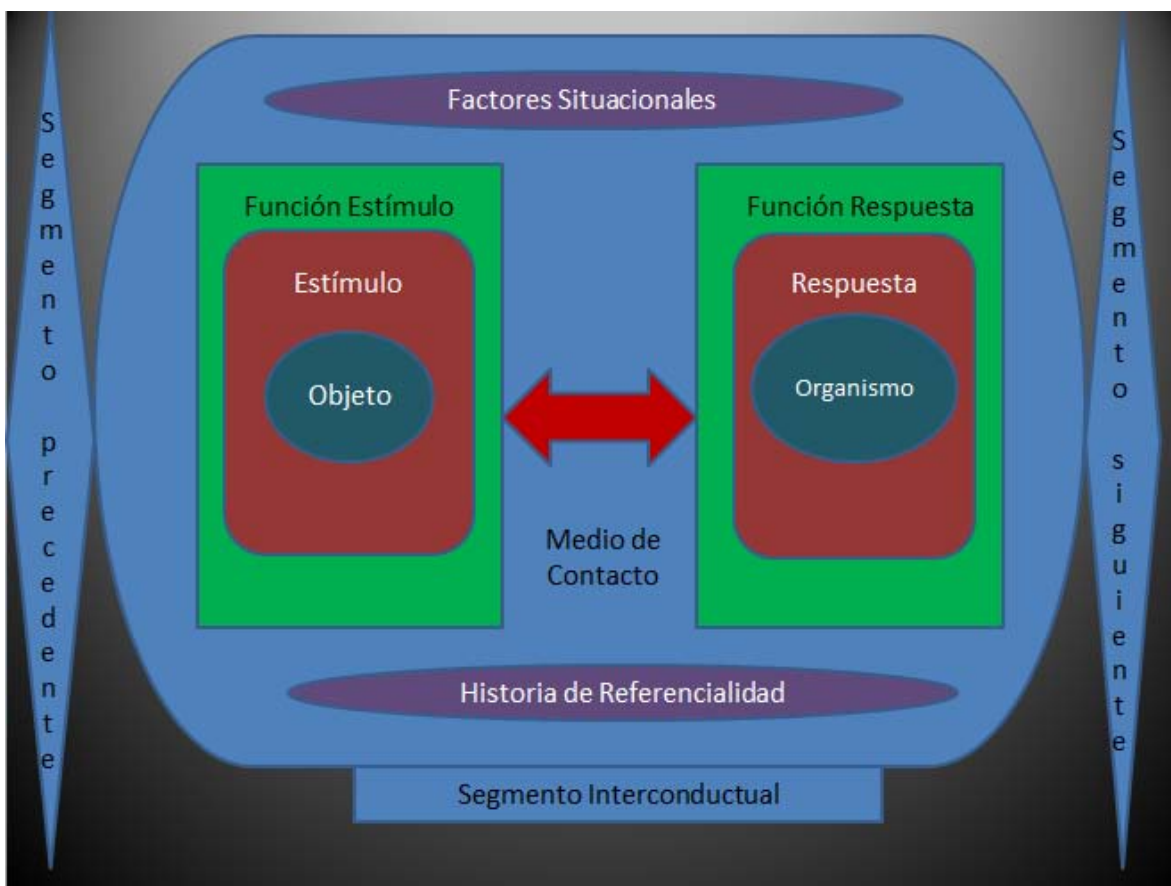


Figura 1 Representación del Campo Interconductual propuesto por J. R. Kantor (1967). En este se puede apreciar la función estímulo-respuesta, así como los demás componentes del segmento interconductual.

El campo interconductual, es una representación conceptual de una interacción entre un organismo y su medio ambiente. Este se encuentra constituido por un sistema de relaciones recíprocas, de las cuales sobresalen: los límites de campo, el objeto estímulo, el organismo, el estímulo, la respuesta, la función estímulo, la función respuesta, el medio de contacto, los factores situacionales y la historia de referencialidad; ésta última compuesta por la evolución del estímulo y la biografía reactiva. Sin embargo, desde el punto de vista

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

funcional, éstos elementos pueden clasificarse en tres grupos: 1) Función estímulo-respuesta, 2) Factores disposicionales y 3) Medio de contacto (Silva, 2011).

2.3. *Función E-R*

Se le denomina Función Estímulo-Respuesta a la relación funcional establecida entre el objeto estímulo y el organismo, dicha relación es afectada de manera recíproca en un marco de circunstancias específicas. Convirtiéndose así, en el elemento central de la organización del campo interconductual (Ribes & López, 1985).

Existen algunos elementos que constituyen morfológicamente la función Estímulo-Respuesta. De manera general, estos elementos pueden clasificarse respecto de tres propiedades distintivas: propiedades fisicoquímicas, propiedades organísmicas y propiedades convencionales. Por propiedades fisicoquímicas, comprenderemos aquellos objetos estímulo que hagan contacto con los distintos sentidos del organismo, como lo puede ser: olor, color, sabor, sonido y/o calor. Las propiedades organísmicas refieren a la dimensión que tiene un organismo de afectar a otro en tanto conducta, por lo que los eventos de tipo organísmicos siempre deberán incluir movimiento o acción. Por último, las propiedades convencionales se encuentran establecidas por los acuerdos de los grupos sociales y normalmente éstas se encuentran subscritas únicamente a las circunstancias sociales en las que se presenta.

Cabe resaltar que, aun cuando un objeto estímulo sea morfológicamente organísmico y/o convencional, no indica que tenga propiedades de este tipo, ya que podría estar afectando únicamente bajo propiedades fisicoquímicas. El que un estímulo cuente con propiedades –hablando desde un punto de vista funcional- organísmicas y/o convencionales depende de cierta manera de la respuesta del organismo con el que interactúa. Con lo anterior, no se pretende decir que un estímulo sólo puede afectar con base en una sola propiedad, por el contrario, un estímulo que cuenta con los tres tipos de propiedades, pudiese afectar -de manera funcional- simultánea o sucesivamente bajo las tres. Así mismo, es importante mencionar que la función estímulo-respuesta no tiene una correspondencia biunívoca, es así, que el componente, por ejemplo, de una respuesta puede incluir diversos organismos y sistemas remas reactivos. De manera similar -como ya se mencionó-, el

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

componente de un estímulo, puede involucrar diversos objetos de un estímulo o estímulos diversos de un objeto.

2.4. Factores Disposicionales

Los factores disposicionales son aquellos elementos que no están incluidos de manera directa dentro de la función estímulo-respuesta, pero que sí la afectan (Silva, 2011). Éstos factores se pueden subcategorizar en: factores situacionales e historia interconductual. Los primeros describen el contexto –por así decirlo- donde tiene cabida la interacción, puesto que son eventos o colección de eventos, los cuales pueden ubicarse tanto dentro como fuera del organismo, es decir, pueden ser variaciones ambientales u organizmicas. Es así que aun cuando no forman parte de la relación funcional estímulo-respuesta, sí afectan las características cuantitativas y cualitativas de la interacción. Por ejemplo, cuando disfrutamos de una buena lectura mientras nos encontramos en algún transporte, la interacción que se establece es entre nosotros y nuestro libro de manera directa. Sin embargo, el movimiento del transporte, la iluminación, el espacio incómodo y quizá la persona que va a nuestro lado, también participan en la manera en como esta interacción tiene lugar. Si por ejemplo, la iluminación del transporte es mínima, nuestra lectura se vería afectada hasta el punto de que debamos concluir con esta, de la misma manera, si el transporte se mueve bruscamente, esto alteraría la manera en cómo continuamos con nuestra lectura. Factores como la iluminación o el espacio en el que nos encontramos participan, aunque de forma indirecta dentro de aquello que hacemos. Los factores disposicionales son todos estos elementos que si bien no conforman la función estímulo-respuesta, sí marcan la forma en como ésta tenga lugar.

Por otra parte, se encuentran las colecciones de interacciones previas, las cuales permiten definir la manera en cómo el organismo hará contacto con los objetos estímulos en un campo determinado. A la colección de segmentos previos de interacción se le denomina: historia de referencialidad o historia interactiva. Ésta se encuentra compuesta por dos dimensiones principales: la biografía reactiva y la evolución del estímulo. Es así que se reconoce el papel que juegan las variaciones que ha sufrido un estímulo particular en el pasado como elemento de una función estímulo-respuesta, así como las variaciones de una respuesta como componente de la misma función. Es en tanto que los factores

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

disposicionales son elementos que facilitan o interfieren en una forma particular de interacción.

2.5. Medio de Contacto

Es necesario que existan circunstancias fisicoquímicas, normativas y/o ecológicas, las cuales posibiliten la ocurrencia de la interacción, ya que ésta no ocurre en un vacío. Al conjunto de estas circunstancias se le denomina medio de contacto, el cual, no forma parte de la interacción, sin embargo, probabiliza o no la ocurrencia de ésta. Por ejemplo, las normas establecidas por una institución crean las condiciones necesarias que permiten a los individuos comportarse de una manera u otra. Ribes y López (1985) mencionan que existen distintas maneras en las cuales éstos elementos pueden integrarse en más de una forma de organización, por tanto, es necesario reconocer distintos niveles jerárquicos en los que se organizan los niveles de aptitud funcional. Es por ello que este modelo taxonómico reconoce cinco niveles de organización funcional, los cuales se diferencian entre sí por el grado de desligamiento funcional y el tipo de mediación.

2.6. Desligamiento y Mediación

El desligamiento es aquella posibilidad funcional que tiene el organismo de responder de manera autónoma respecto de las propiedades fisicoquímicas de los eventos, así como de la espacialidad y la temporalidad que las definen situacionalmente (Pacheco, Carranza, Silva, Flores & Morales, 2005). Existen ciertos elementos que influyen en el desligamiento para que este pueda presentarse en los distintos niveles de organización funcional, los cuales son: diferenciación sensorial, diferenciación motriz, la vida en grupo y la existencia de un ambiente normativo, estructurado con base en convenciones (Ribes & López, 1985).

La diferenciación sensorial, permite responder de maneras coordinadas y diversas ante los eventos del ambiente, es decir, las primeras formas del desligamiento, debido a que ésta diferenciación permite al organismo responder en términos de su relación contextual con el ambiente. La motricidad fina permite la manipulación de objetos, lo cual posibilita que el organismo sea capaz de alterar de forma directa la relación con los eventos de su ambiente. La convivencia en grupo con organismos de la misma especie, permite desarrollar distintas formas de reactividad ante otros organismos. Por último, el ambiente

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

normativo es fundamental como sistema de contingencias convencionales. Existen cinco niveles de desligamiento funcional, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con los factores antes mencionados, así como con los niveles de aptitud funcional: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

El primer nivel de desligamiento depende de la respuesta como consecuencia de la historia de referencialidad, es decir, el desligamiento de la respuesta es la consecuencia de la historia de interacción del organismo con circunstancias situacionales. Ésta relación comprende una forma de respuesta sistemática ante el objeto estímulo que no se produce biológicamente. La segunda forma de desligamiento se da en relación con la modificación temporal y espacial que guardan los eventos, es decir, el organismo aun no puede afectar la relación, sin embargo, sí puede cambiar con la participación de su conducta los parámetros espaciotemporales de la relación entre los eventos. El tercer nivel de desligamiento, es aquel en que la reactividad se torna autónoma respecto de las propiedades particulares de los eventos, es decir, en este nivel existe un tercer evento previo o simultáneo, al cual el organismo responde y de lo cual dependerán los eventos siguientes. El cuarto nivel de desligamiento se da como consecuencia de la disponibilidad de sistemas reactivos convencionales –como ya se mencionó–, en este, el individuo es capaz de trascender la situacionalidad de los eventos. El individuo desliga su respuesta de las propiedades fisicoquímicas aparentes y de las condiciones espaciotemporales en las que se interactúa concretamente. Por último, la quinta forma de desligamiento se identifica por la total autonomía de la reactividad respecto de los eventos, es decir, no existe una reactividad ante eventos específicos, ya que éstos son los productos y las acciones convencionales de la reactividad propia o de otros.

La mediación por su parte, hace referencia al proceso en el que uno de los elementos se vuelve crucial para la organización del sistema reactivo (Silva 2011). Es por tanto, que al igual que en el desligamiento, se han identificado tantos tipos de mediación como niveles de aptitud funcional. Los tipos de mediación son: contextual, suplementaria, selectora, referencial y no referencial (Ribes & López, 1985). En la mediación contextual, la respuesta del organismo se encuentra mediada directamente por las propiedades estimulantes del ambiente, por lo que son justo éstas propiedades las que se tornan cruciales

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

en la interacción. En la suplementaria, a diferencia de la contextual, es la respuesta del organismo la que funge como función mediadora en la interacción. La mediación selectora incluye de manera directa a toda una contingencia suplementaria, debido a que, es justo esta última la que funge como mediadora en este tipo de interacción. En la mediación sustitutiva referencial, se requiere de la presencia de dos organismos, ya que es la conducta de uno de los individuos la que permite mediar la interacción del organismo con su ambiente. Por último, la mediación sustitutiva no referencial involucra relaciones puramente convencionales, por lo que son las respuestas convencionales las que median este tipo de interacción.

2.7. Niveles de Aptitud Funcional

De acuerdo con el modelo taxonómico de Ribes y López (1985), las interacciones se pueden organizar en cinco niveles de aptitud funcional: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencia, los cuales –como ya se mencionó– difieren entre sí de acuerdo con el tipo de mediación y desligamiento funcional. La función contextual, es el nivel más elemental, esto se debe a que la actividad se encuentra condicionada de forma directa con las propiedades fisicoquímicas del objeto. En este tipo de interacciones, el organismo responde ante la integración de eventos de estímulo, no obstante, su comportamiento no condiciona la presencia ni la forma de dichos eventos, ejemplo de ello son los primeros experimentos de Pavlov acerca de los reflejos condicionados, en los cuales, al sonar una campana los perros salivaban, en un inicio, el sonido de la campana por sí solo no es capaz de generar la producción de saliva en un organismo, sin embargo, gracias a la repetición invariante entre la presentación de comida - el cual si es capaz de producir una respuesta de salivación, de acuerdo al sistema reactivo del organismo- y el sonido simultaneo de la campana culmina en la relación comida-sonido. Una vez establecida esta relación, la presentación del sonido de la campana adquiere propiedades funcionales que en un momento tenía la comida, la respuesta de salivar. En este caso, la respuesta queda condicionada a la relación que guardan entre sí dos estímulos. Es así que los factores que conforman los niveles de complejidad contextual son la especificidad de la contingencia contextualizada y la molaridad de las relaciones de estímulo interdependientes (Ribes & López, Op.cit).

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

La función suplementaria integra funcionalmente una relación contextual, es decir, este tipo de función describe una interacción que se encuentra mediada por la conducta del organismo. Si bien, en la función contextual el organismo únicamente responde ante las propiedades fisicoquímicas del objeto sin ser capaz de alterar su ocurrencia, en la suplementación, el organismo a partir de su actividad altera la probabilidad de entrar en contacto con el evento. Siguiendo con el ejemplo del experimento de Pavlov del reflejo condicionado, considérese que ahora la presentación del tono de la campana solo ocurre si el perro se acerca al comedero. El perro no es capaz de alterar la relación que guardan los eventos: campana-comida, sin embargo, sí es capaz de alterar su ocurrencia.

En el caso de la función contextual como en el de la función suplementaria, las propiedades fisicoquímicas son críticas en la mediación y se mantienen constantes. En la función selectora estas propiedades varían en su funcionalidad momento a momento, trayendo como resultado que una propiedad fisicoquímica pueda tener más de una dimensión funcional y viceversa, que diversas propiedades fisicoquímicas puedan compartir una misma dimensión funcional. El ejemplo más claro de este tipo de interacción es el caso de las tareas de igualación a la muestra. En este tipo de tareas, la respuesta ante los estímulos comparativos, varía dependiendo de la relación que guardan los estímulos comparativos con el estímulo muestra.

El cuarto nivel de organización es denominado función sustitutiva referencial, este nivel es propio de la interacción del individuo y su entorno. En este tipo de interacción, la respuesta de un individuo con respecto a otro o consigo mismo resulta crucial como elemento mediador. Ésta respuesta posibilita reacciones desligadas de las propiedades situacionales aparentes del ambiente. Según Ribes y López (Op. cit) este desligamiento tiene lugar cuando se cumplen ciertos requerimientos: 1) el individuo mediador y el individuo mediado deben responder a los eventos en términos de un sistema reactivo convencional (lenguaje), 2) la respuesta referencial comprende la respuesta de dos individuos o de dos respuestas de al menos un individuo en momentos distintos y 3) se debe establecer un sistema de contingencias que depende de la forma de responder convencionalmente de los individuos.

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

En la función sustitutiva se necesita por tanto, de un referente, un referido y un referidor. Un ejemplo de esta función es cuando, en una discusión el joven (referidor) reclama a su novia (referido) el haber salido con otra persona el fin de semana anterior (referente). Aquello que conforma este episodio no son factores que podamos encontrar en el ambiente, sino que es producto de factores de tipo lingüístico.

La existencia de un sistema reactivo convencional es crucial en el nivel sustitutivo, debido a que este permite a los individuos comportarse de manera autónoma ante las propiedades fisicoquímicas de los eventos. Cabe resaltar que aun cuando la convencionalidad se requiere como condición necesaria para interactuar en un nivel sustitutivo, no quiere decir que los individuos participantes en una interacción que cuente con un sistema reactivo convencional se comporten necesariamente en un nivel sustitutivo. Por ejemplo, es posible que alguien se ajuste simplemente a lo que le decimos, como cuando le gritamos a alguien ¡cuidado! como si se tratara de una interacción de nivel contextual. Esto es evidencia de que en el nivel referencial se encuentran incluidos casos como los de los niveles de aptitud funcional situacionales.

Gracias a la autonomía funcional que se manifiesta respecto de las propiedades situacionales respecto del aquí y ahora de los objetos y eventos relacionados, el individuo es capaz de responder a eventos ya ocurridos, no ocurridos, u ocurridos en otro lugar.

Finalmente, la función sustitutiva no referencial es el nivel más complejo de funcionamiento psicológico. En medida de que las interacciones sustitutivas no referenciales se dan de manera independiente respecto de eventos concretos, ocurre una reorganización funcional de contingencias meramente convencionales. Dichas contingencias, se presentan en forma de productos lingüísticos, por tanto, el grado de desligamiento en esta función es mayor. Las interacciones ocurren de manera independiente respecto de las propiedades situacionales de los eventos, teniendo como elemento regulador los propios productos lingüísticos. Un ejemplo de esta función es cuando comenzamos a hablar sobre un tema en específico, teniendo como base alguna disciplina en particular.

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

2.8. *Criterios de Ajuste*

El criterio de ajuste hace referencia al requerimiento conductual a satisfacer en una interacción (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005). Se reconocen cinco tipos de criterios de ajuste en relación con los niveles de aptitud funcional: criterios de ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia (Carpio, 1994).

Los criterios de ajustividad refieren a requisitos formales y espaciotemporales, es decir, un criterio de ajustividad se satisface cuando un individuo se adecua espaciotemporalmente a las propiedades formales, espaciales y temporales en que tiene lugar la interacción (Silva 2011). El cumplimiento de este tipo de criterios requiere de competencias de imitación, transcripción, nombramiento e identificación.

Para satisfacer un criterio de efectividad, el individuo debe interactuar con los objetos y/o eventos manipulándolos directamente, debido a que este tipo de requerimientos conductuales necesitan la producción de efectos específicos en una situación. Estos criterios demandan competencias instrumental-intrasituacional.

Los criterios de pertinencia demandan que el individuo sea pertinente situacionalmente, ajustándose de manera efectiva a las condiciones específicas de los objetos y eventos en su constante variación. Las competencias con las que se debe contar en este tipo de criterio son la identificación de relaciones condicionales entre distintos aspectos o propiedades de eventos, así como entre eventos y operaciones a ejecutar (Carpio, 1994).

Por su parte, los criterios de congruencia requieren que la actividad del individuo sea independiente de las propiedades específicas de la situación, estableciendo relaciones de correspondencia entre objetos y/o eventos con otros de carácter convencional. Las competencias que este tipo de criterio demanda competencias de tipo extrasituacional.

Finalmente, el criterio de coherencia se satisface cuando un individuo es capaz de interactuar con diversos productos lingüísticos. Las competencias demandadas por los criterios de coherencia son subordinación funcional de productos lingüísticos, de equivalencia funcional y de creación sustitutiva (Silva, 2011).

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

2.9. *¿Cómo cambia lo Psicológico?*

A lo largo del proceso evolutivo, el hombre dio un gran salto cuando comenzó a construir distintas herramientas, las cuales ayudaban a su sobrevivencia, lo cual tuvo como consecuencia la transformación de la relación del hombre con su medio ambiente. Dicha transformación generó la aparición de nuevas prácticas y junto con éstas la enseñanza de las mismas. Es así, que la educación surge como una necesidad de preservar las prácticas culturales, tanto en el comportamiento colectivo, como en lo individual. Justo en ésta última es donde la psicología tiene cabida, contribuyendo así en los procesos educativos.

Una manera en que el Psicólogo contribuye al éxito de los procesos educativos, consiste según Carpio (2005), en generar evidencia acerca de los factores que inciden en el proceso por el que transita un individuo del ejercicio lego al cumplimiento de los criterios correspondientes y finalmente hacia el comportamiento creativo. Es así, que con base en la teoría interconductual de Kantor, en la taxonomía funcional de Ribes y López (1985) y en la propuesta sobre los criterios de ajuste formulada por Carpio (1994), Carpio (2005) y Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007), proponen un modelo del desarrollo psicológico, el Modelo Interconductual del Comportamiento Creativo (MICC). El desarrollo psicológico de los individuos puede describirse –desde una perspectiva interconductual-, como la evolución conductual de tres tipos de situaciones, las cuales difieren entre sí por la especificidad, la ambigüedad o la inexistencia de criterios conductuales (Silva, 2011). Para presentar la propuesta de cómo cambia lo psicológico, es que se describen las habilidades, las competencias y por último el comportamiento creativo. El MICC, describe que un individuo comienza su desarrollo psicológico ante situaciones contingencialmente cerradas. En esta primera situación sólo existe un criterio conductual y una sola manera de satisfacerlo. La correspondencia existente en esta primera fase es: criterio-situación-desempeño, a lo que se le denomina habilidad. Cuando se dice que una persona se ha vuelto hábil en algo, es porque se ha desempeñado de manera efectiva en una situación específica. Cabe aclarar que el desarrollo de una habilidad no refiere únicamente a la actividad de un individuo, sino a la relación de ésta con el criterio conductual a satisfacer. Por ejemplo, si respondemos ante una puerta que abre mediante una tarjeta electrónica como si ésta se abriera por medio de una manija, nuestra habilidad para abrir

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

puertas resultaría inapropiada, pues esta situación de la nueva puerta no podría ser resuelta de la misma manera que con las puertas que conocemos. Es de esta manera que las habilidades son la integración de la actividad, la situación y los criterios que la definen.

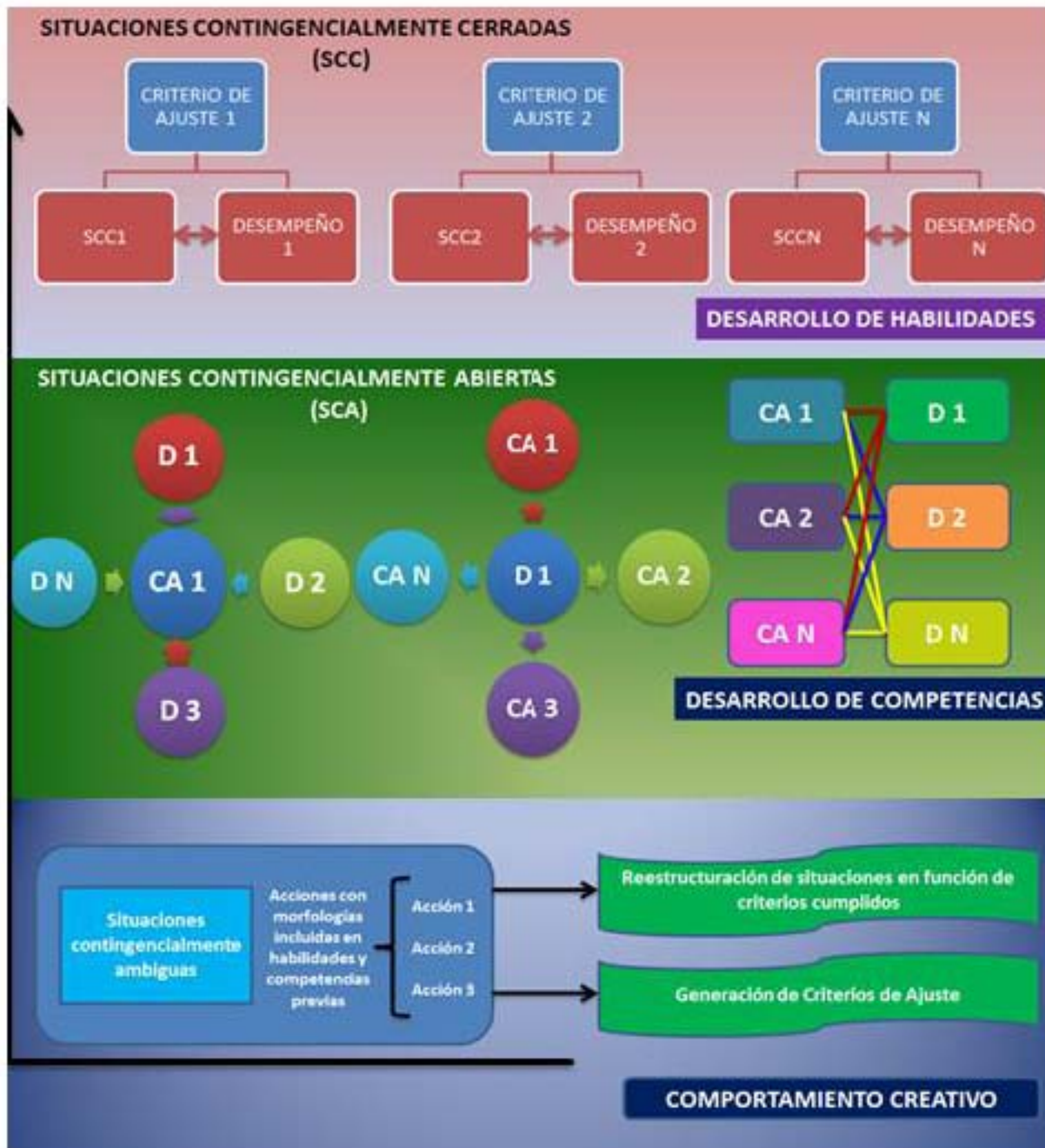


Figura 2 Modelo Interconductual del Comportamiento Creativo (MICC), propuesto por Carpio, 2005; Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007). En donde, D= Desempeño y CA= Criterio de Ajuste.

2. LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

Al desarrollar habilidades, el individuo crea una disposición al desempeño efectivo ante situaciones contingencialmente abiertas, a ésta tendencia de comportarse de manera efectiva se le denomina, competencia o como comúnmente se le llama, conducta inteligente. Un individuo se vuelve competente cuando: 1) es capaz de satisfacer un criterio de formas variadas, 2) cuando satisface diversos criterios de una misma manera o c) si se satisfacen distintos criterios de formas variadas.

Una vez que se han creado tendencias al desempeño efectivo, el individuo es capaz, no solo de responder de manera efectiva ante los criterios conductuales, sino que es capaz de generar sus propios criterios y por ende, nuevas formas de satisfacerlos, a esta forma de comportamiento se le denomina, comportamiento creativo. Es así que Carpio (2005) describe a la conducta creativa como “aquella forma de comportamiento que da origen a un criterio por satisfacer y con ello transforma psicológicamente una situación en otra”. Por ejemplo, cuando en la escuela el profesor nos pide que hagamos nuestra propia investigación y no nos dice cómo hacerla, todos echamos manos de lo que sabemos sobre cómo hacer investigación y presentamos aquello que pensamos que cumple con la tarea. Sin embargo, es posible que nos encontremos con que lo que lo que hicimos no cumple con lo que el profesor pidió, pero que efectivamente se trata de una investigación. En este caso, la manera en como nosotros mismos nos imponemos criterios sobre aquello que debemos hacer o cumplir termina por transformar la situación que originalmente era ambigua, en una situación cerrada por nuestros propios criterios.

Debido a que el comportamiento creativo implica la generación de nuevos criterios, no es posible que se pueda entrenar, no obstante, sí es posible promoverlo mediante el aprendizaje de responder de manera efectiva y variada ante criterios ya existentes (Carpio, Silva, Landa, Morales, Arroyo, Canales & Pacheco, 2006). Es por tanto que existe un continuo entre conducta inteligente y conducta creativa. Esto no quiere decir que la conducta inteligente indica por consiguiente conducta creativa, no obstante la conducta creativa sí requiere como condición necesaria la conducta inteligente.

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

“...Aprender las lecciones impartidas es volverse competente, no para repetirlas como si fuera un loro, sino para hacer una variedad sistemática de las cosas...” (p.333)

Ryle 2005

A lo largo de la historia, los procesos educativos han jugado un papel muy importante en la vida del hombre, gracias a dichos procesos se han logrado transmitir de generación en generación, prácticas, habilidades, conocimiento, etc. Existen ciertas instituciones educativas, las cuales cumplen con el propósito de producir y reproducir las prácticas humanas, así como los productos resultantes de estas. En las instituciones, los individuos que son capaces de resolver problemas dentro del ámbito productivo, son los encargados de crear estrategias que permitan a las generaciones siguientes desarrollar habilidades similares. Una manera en que el Psicólogo contribuye al éxito de los procesos educativos, consiste según Carpio (2005), en generar evidencia acerca de los factores que inciden en el proceso por el que transita un individuo del ejercicio lego al cumplimiento de los criterios correspondientes y finalmente hacia el comportamiento creativo.

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

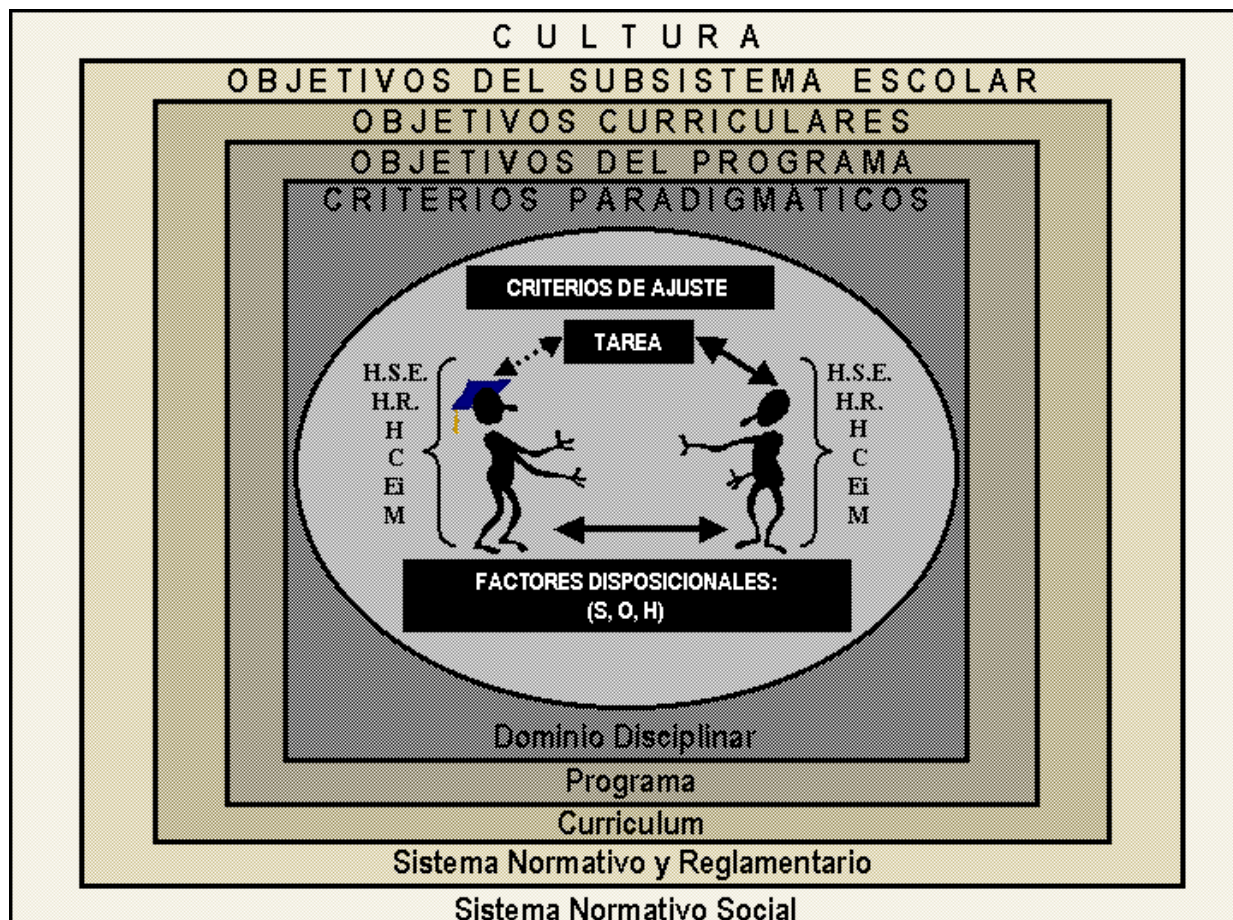


Figura 3 La interacción didáctica y sus relaciones de subordinación con otros niveles analíticos. H.S.E.= Historia Situacional Efectiva, H.R.= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, E.I.= Estilos interactivos y M= Motivos (Tomada de León, Morales, Silva & Carpio, 2011).

Con base en la noción de Wittgenstein sobre los juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1988; Arrington, 2015), Ribes (1993) propone una clasificación de los juegos de lenguaje de la práctica científica. En tanto, identifica seis ámbitos funcionales dentro de esta práctica: 1) identificación de hechos, 2) preguntas pertinentes, 3) aparatología, 4) observación, 5) representación, 6) inferencia y conclusiones. Es de esta manera que Ribes considera que la psicología es una práctica en la cual debe entrenarse hacia el desempeño variado, efectivo y novedoso, respecto de los criterios a satisfacer.

Basado en lo anterior Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1998), propusieron una clasificación de los juegos de lenguaje en el ámbito de la práctica tecnológica y la docencia. Los autores reconocen que la psicología no sólo se limita a una clase de ejercicio como es

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

la práctica científica, sino que éstas también tienen una incursión tecnológica y como práctica docente. Debido a estas razones es que se propone la clasificación ya mencionada. En la práctica tecnológica de la psicología, los ámbitos son clasificados de la manera siguiente: 1) análisis de demandas, 2) formulación de problemas y soluciones, 3) definición de estrategias y criterios de éxito, 4) intervención, 5) la evaluación y el seguimiento, 6) investigación tecnológica, 7) transferencia.

El comportamiento del psicólogo, tanto en la práctica tecnológica como en la práctica científica, se diferencia entre sí debido a que, en la primera se da respecto de eventos concretos, mientras que en la segunda se da con respecto a objetos abstractos cuya finalidad es la generación de explicaciones y la representación conceptual. Así mismo, cuando se habla de la práctica docente del psicólogo, ésta resulta diferente de las anteriores, puesto que ocurre en relación con las prácticas tecnológica y científica, con la finalidad de regular la conducta de otros individuos respecto de los referentes de dichas prácticas para su reproducción y mejora.

Los juegos de lenguaje de la práctica docente de acuerdo con Carpio, Pacheco, Flores y Canales (Op.cit) son:

- a) Juego de la exploración Cognoscitiva: dentro de este ámbito se consideran las historias lingüísticas que regulan el comportamiento del aprendiz.
- b) Juego de los Criterios: En este, el docente debe explicitar los criterios conductuales que deberá satisfacer el aprendiz.
- c) Juego de la Ilustración: En este juego, el docente deberá ejemplificar la forma correcta de identificar problemas, así como plantear las posibles soluciones a estos.
- d) Juego de la Práctica: Dentro de este ámbito el docente creará las situaciones pertinentes para que el aprendiz enfrente situaciones similares a las que se enfrenta un psicólogo, ya sea en la práctica científica o tecnológica. Estas situaciones pueden ser simuladas o reales.
- e) Juego de la Evaluación: Por último, este ámbito corresponde a la forma en que se establecerán los criterios para evaluar el desempeño del aprendiz, en relación con los criterios conductuales establecido en un inicio.

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

Considerando los ámbitos de desempeño mencionados, es que el docente en psicología, regula el comportamiento de los aprendices hacia un desempeño efectivo en la práctica psicológica. Es por lo anterior, que tanto la práctica tecnológica, científica y docente se afectan entre sí, actualizando el proceso de enseñanza de la psicología, así como su práctica.

La Figura 4, muestra la relación que existe entre las distintas prácticas psicológicas (docente, tecnológica y científica), así como la de sus paradigmas. Como se puede observar en dicha figura, tanto las prácticas como los paradigmas científico y tecnológico se encuentran afectados de manera recíproca, influyendo de esta manera en el paradigma pedagógico y por ende, en la práctica docente.

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

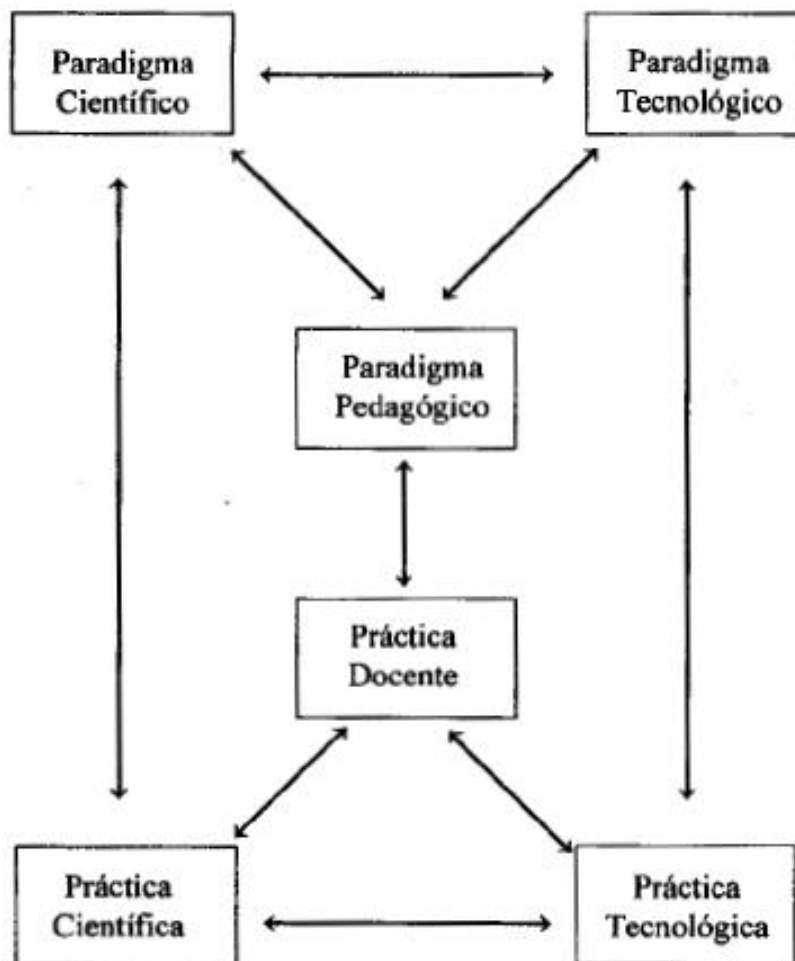


Figura 4 Relaciones paradigmáticas de la enseñanza en psicología.
(Recuperado de Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 1998)

Teniendo como referencia las relaciones paradigmáticas presentadas, Silva, Morales y Pacheco (2009) menciona que, pese a la naturaleza diferenciada entre práctica y paradigma, éstas establecen relaciones bidireccionales constantes y dinámicas. Es por tanto que las habilidades que se desarrollan en los distintos tipos de práctica diferencian entre sí de acuerdo con los juegos de lenguaje de cada una, no obstante, dichas habilidades tienen influencia sobre el desarrollo de otras, como se mostrara más adelante.

Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño H. y Carpio, C. (2014) menciona que existen ciertos propósitos fundamentales que tiene la práctica didáctica: mediar la interacción del alumno, facilitar su ajuste a los criterios establecidos y auspiciar

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

el desarrollo de habilidades y competencias en él. Es así que, retomando el trabajo expuesto por Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1998), Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño y Carpio (2014) desarrollaron el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico (MIDD), en el cual se proponen siete ámbitos del desempeño didáctico, los cuales ayudan al cumplimiento de los propósitos que tiene la práctica didáctica. Los ámbitos propuestos por el MIDD son: *planeación didáctica*, *exploración competencial*, *explicitación de criterios*, *ilustración*, *práctica supervisada*, *retroalimentación* y *evaluación* (Figura 5). A continuación se hace una breve descripción de cada uno de ellos.



Figura 5 Modelo Interconductual del desempeño Didáctico (MIDD) propuesto por Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño H. y Carpio, C. (2014), en ésta se muestran cada uno de los ámbitos de desempeño.

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

- *Planeación Didáctica.* Es importante que en la interacción didáctica, el docente tenga como principal objetivo el definir lo que el aprendiz debe aprender, cómo lo debe aprender, la situación y el para qué lo de aprender. La respuesta a cada una de estas interrogantes es lo que conformará la planeación didáctica. Resulta relevante que el docente desarrolle habilidades para hacer una buena planificación didáctica respecto de las habilidades que se desea desarrolle el aprendiz. Un ejemplo de las habilidades y competencias implicadas en el ámbito de la planeación didáctica, es cuando un profesor establece qué es lo que le enseñará a sus estudiantes, cómo lo aprenderán, cuándo deberán realizar lo que aprenderán, es decir, ante qué situaciones, y cómo comprobar que lo han aprendido.
- *Exploración Competencial.* Una vez que se ha realizado la planeación didáctica, es importante que se indague acerca de las habilidades y competencias con las que hasta el momento cuenta el aprendiz. El docente debe contar con las habilidades necesarias para identificar y evaluar las habilidades y competencias con las que cuenta el aprendiz, así como las habilidades precurrentes con las que necesita contar para un buen desempeño a lo largo del curso.

Un ejemplo de las habilidades y competencias que conforman el ámbito de la exploración competencial es cuando el docente, al inicio del curso, realiza preguntas a sus estudiantes sobre los temas que se verán en el curso, los cuales forman parte de su planeación, o cuando incluso aplica un examen diagnóstico, cuyo fin es indagar acerca de qué es lo que saben sus alumno. Como se puede observar, es de suma importancia que el docente cuente con las habilidades suficientes para hacer una buena planeación didáctica, pues sin ésta no contaría con los elementos suficientes para realizar una buena exploración competencial.

- *Explicitación de Criterios.* El ámbito de la explicitación de criterios consiste en el desarrollo de habilidades por parte del docente para lograr que el aprendiz entre en contacto con los criterios que deberá satisfacer a lo largo del curso. Ejemplo de ello, es cuando el docente ofrece al inicio del curso un reglamento o cuando incluso proporciona un programa detallado del curso en el que indica la cantidad de

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

sesiones que habrá, las tareas y los proyectos que se realizarán. Es importante que el docente sea hábil explicitando los criterios, de lo contrario, se corre el riesgo de que el aprendiz no logre entrar en contacto con estos y por ende no ser capaz de satisfacerlos de manera efectiva.

- *Ilustración.* El docente debe ser capaz de mediar de forma lingüística el contacto que tiene el alumno con la situación en la que se llevará a cabo la interacción, los criterios didácticos y el desempeño. Dicha mediación es a partir del propio desempeño del docente ante situaciones similares o en relación con el desempeño de otros. Ejemplo de lo anterior es cuando el profesor realiza en el pizarrón un ejercicio que los alumnos deberán resolver o como cuando lee algún texto que éstos consultarán, mostrando dónde hacer pausas o cómo interpretar algunas palabras.
- *Práctica Supervisada.* El docente interactúa con el desempeño del aprendiz, por tanto, debe desarrollar las habilidades necesarias para acompañar al aprendiz en su desempeño e irlo corrigiendo en caso de ser necesario. Un ejemplo de estas habilidades, es cuando el docente pide a un alumno que realice el ejercicio de tarea en el pizarrón mientras él le dice cómo deberá hacerlo.
- *Retroalimentación.* El ámbito de la retroalimentación define las habilidades con las que debe contar un docente para lograr poner en contacto al aprendiz con la situación a la que fue expuesto, el criterio que debía satisfacer y el desempeño que tuvo. Un ejemplo es cuando el docente regresa a sus alumnos el ensayo que les pidió de tarea con comentarios acerca del contenido del mismo, de la redacción, de la ortografía, etc. Estos comentarios también pueden indicarle al alumno que está interpretando algo mal o que, por el contrario, ha realizado un buen argumento sobre el tema.
- *Evaluación.* Este último ámbito tiene como finalidad el desarrollo de habilidades en relación con la preparación de la métrica con la que se evaluara el desempeño real del aprendiz en contraste con el desempeño esperado. Por tanto, el docente debe ser

3. MODELO INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

capaz de poner en contacto al aprendiz con su desempeño y el desempeño ideal propuesto como objetivo inicial en la planeación. Ejemplo de esto son los exámenes que realizan los profesores al final del curso. En éstos el desempeño del alumno se traduce en una calificación que le permite valorar en qué medida se cumplieron con los objetivos de su planeación. No hay que olvidar que el profesor deberá hacer ajustes a su próximo curso, si por ejemplo, da cuenta después de revisar los exámenes que nadie aprendió una lección en específico.

Como se puede observar, cada uno de los ámbitos se encuentra interrelacionados entre sí. Es importante hacer esta aclaración, puesto que existen malos entendidos respecto de la importancia de ciertos ámbitos. Con regularidad, en los ambientes escolarizados se le da mayor importancia a tres ámbitos: retroalimentación, planeación y evaluación. Sin embargo, cada uno de los ámbitos guarda importancia entre sí, ya que cada uno de éstos guarda cierta relación, alterándose de manera recíproca. Por ejemplo, ya vimos que el docente no sabría qué preguntar la primera clase a sus alumnos si no tuviera planeado los temas que se verán, de la misma manera que ocurriría si tratara de hacer comentarios sobre una pregunta que realizan los alumnos, pues no sabría qué contestarles.

Es importante señalar que como menciona Silva (2011) las habilidades y competencias que se desarrollan en los distintos ámbitos se expresan de diferente manera dependiendo de lo siguiente:

- a) El grado de formalidad del espacio educativo:
- b) El nivel educativo:
- c) La disciplina en cuestión:
- d) La biografía conductual de quien enseña:
- e) Los recursos disponibles para la interacción didáctica:

Finalmente, en el siguiente capítulo se hará una breve descripción de algunos estudios desarrollados a partir del MIDD, para dar pauta a lo que falta por hacer.

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

“...El poder del hombre para cambiarse a sí mismo, es decir, para aprender, es tal vez el aspecto más impresionante acerca de él...”

Thorndike 1966

Como se mencionó en el capítulo anterior, el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico (MIDD) ayuda al cumplimiento de los propósitos de la práctica didáctica, es decir, mediar, facilitar y auspiciar del desarrollo de habilidades y competencias en el alumno (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño, & Carpio, 2014).

Existen algunos estudios que se han realizado tomando en cuenta el MIDD, los cuales se describirán a continuación. Uno de los principales objetivos que se han planteado en los estudios que se describirán, ha sido generar evidencia de la relación existente entre el desarrollo de habilidades científicas y el desarrollo de habilidades didácticas.

Evaluación interconductual de competencias docentes en instituciones de educación superior.

En un trabajo realizado por Carpio, Chávez, Silva, Cárdenas, Escobedo, León, Sánchez y Reyes (2005) se creó un instrumento basado en supuestos interconductuales para evaluar el desempeño de los docentes respecto de su práctica didáctica en los siguientes ámbitos: la exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación. Dicha prueba se basó en el supuesto de que la función del docente es mediar, auspiciar y promover el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en el aprendiz, lo cual, según los autores se logra planeando, explorando, prescribiendo, ilustrando, supervisando, retroalimentando y finalmente evaluando. El instrumento se encontraba dividido en tres categorías: habilidades, criterios por satisfacer y desempeño requerido. Éstos se definían de acuerdo con los ámbitos

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

didácticos antes descritos. El instrumento fue aplicado durante la ejecución de las clases de algunos de los profesores de la carrera de Psicología de la FES Iztacala. Mientras el docente daba su clase, era evaluado con base en el instrumento realizado.

Los resultados arrojan que los docentes no realizan ninguna exploración competencial, lo cual impide que no se tenga conocimiento previo acerca de las probabilidades que tiene el alumno de satisfacer los criterios expuestos a lo largo del curso. En cuanto a la explicitación de criterios, se encontró que ésta se presenta al inicio de la sesión pero conforme la sesión va pasando, la explicitación va decrementando. En el caso de la ilustración su aparición es casi nula, mientras que en las práctica supervisada es completamente nula, lo que resulta alarmante debido a que éstos ámbitos son los ejemplares de la forma de identificación y solución de problemas, lo que podría explicar la incompetencia de los recién egresados para la solución de problemas en el ámbito laboral. Respecto de la retroalimentación, se encontró que ésta se presenta en algunas ocasiones, no obstante, se observó que en su mayoría, el alumno era quien creaba el problema dando pie a la retroalimentación. Finalmente, en cuanto a la evaluación, ésta no se presenta lo cual impide conocer si los alumnos fueron capaces o no de satisfacer los objetivos del curso.

El estudio descrito fue presentado en un simposio, teniendo como finalidad la evaluación interconductual de habilidades y competencias en docentes de educación superior. Concluyendo así, -con base en los resultados antes expuestos- que el maestro sigue conceptualizado en una educación tradicional, es decir, se continúa concibiendo a éste como el poseedor del conocimiento, mismo que debe transmitir a los alumnos a lo largo del curso escolar. Así mismo, la forma de evaluar a los docentes a menudo corresponde con cuestiones formales, como la puntualidad, el material utilizado y los contenidos temáticos. En otros casos, la evaluación se enfoca en la eficacia auto-percibida o bien, en cuestionarios realizados a los alumnos respecto del desempeño docente. No obstante, ninguna de estas formas de evaluación atiende a la interacción didáctica real. Por tanto, desde una perspectiva interconductual, según los autores, la evaluación debe darse respecto del desempeño docente real en contraste con el desempeño ideal. Con base en lo anterior los autores concluyen que la evaluación del ejercicio docente durante las interacciones

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

analizadas respecto del desempeño ideal del docente constituye una forma eficaz de conocer las necesidades específicas de los docentes para su capacitación.

El desarrollo de habilidades de investigación científica y planeación didáctica: redefiniendo el vínculo entre la investigación y la docencia

Este estudio realizado por Silva (2009) tuvo como objetivo principal, evaluar el efecto de un entrenamiento en el desarrollo de habilidades didácticas para la identificación y elaboración de objetivos de aprendizaje sobre el desarrollo de habilidades científicas para la identificación y elaboración de objetivos de investigación. Para cumplir dicho objetivo se dividieron a los participantes al azar en cuatro grupos distintos, los cuales fueron sometidos a una prueba inicial con la finalidad de verificar que no tuviesen contacto previo con la tarea a realizar. Una vez concluida la prueba inicial, se procedió con la segunda fase, la cual consistió en entrenar a los participantes a identificar y a elaborar objetivos de aprendizaje y científicos, según el grupo en el que se encontraran. Finalmente, al concluir con la fase de entrenamiento, los participantes de cada uno de los cuatro grupos fue expuesto a una prueba de transferencia. Los resultados muestran que los participantes presentaron una mayor transferencia cuando el entrenamiento fue en elaboración de objetivos y aún más cuando se trató de objetivos de aprendizaje. Por tanto, se concluyó que los resultados pudieron deberse a que la tarea de elaboración es más compleja que la de identificación. Así mismo, se evidenció que existe una relación entre docencia e investigación, es decir, que en efecto es posible una transferencia entre habilidades científicas y habilidades didácticas.

Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas

Teniendo como referencia la descripción de los ámbitos de la práctica científica y los ámbitos de la práctica didáctica, es que Silva (2011) propone un análisis entre la similitud de habilidades científicas como lo son el identificar, elaborar y formular objetivos de investigación en relación con las habilidades didácticas de identificación, elaboración y formulación de objetivos de aprendizaje. En dicho trabajo, Silva sostiene que debido a la similitud existente entre este tipo de habilidades, es posible observar que el entrenamiento

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

en el desarrollo de las habilidades en los ámbitos de una de estas prácticas (ya sea la científica o la didáctica) facilitará el desarrollo de habilidades en el otro ámbito.

Para el cumplimiento del objetivo se realizaron tres estudios. Durante el primer estudio se evaluó la transferencia entre los objetivos, para lo cual fue necesaria la participación de 36 estudiantes universitarios, los cuales fueron divididos al azar en 6 grupos distintos, dichos grupos diferían entre sí por el tipo de entrenamiento recibido. El grupo uno fue entrenado en la identificación de objetivos de investigación, el segundo en la identificación de objetivos de aprendizaje, el tercero en la elaboración de objetivos de investigación, el cuarto en la elaboración de objetivos de aprendizaje, el quinto en la formulación de objetivos de investigación y por último, el sexto fue entrenado en la formulación de objetivos de aprendizaje. En todos los grupos se realizó una prueba inicial y una prueba final, respetando el mismo tipo de ejercicio pero considerando en la evaluación el desempeño ante ambos tipos de objetivo, es decir, el científico y el de aprendizaje. Los resultados arrojaron que la transferencia fue mayor cuando la tarea consistía en la identificación de objetivos.

El segundo estudio evaluó la transferencia entre tipos de ejercicio, para lo que se necesitaron 36 estudiantes universitarios, los cuales de igual forma se dividieron al azar en seis grupos distintos, sin embargo, esta vez la diferencia radicó en el tipo de ejercicio realizado en el entrenamiento y su diferencia con los ejercicios realizados en las pruebas finales. El grupo 1 fue entrenado en la identificación de objetivos de investigación y era evaluado en la elaboración y formulación de dichos objetivos. El grupo 2 fue entrenado en la elaboración de objetivos de investigación y evaluado en la identificación y formulación de éstos. El grupo 3 fue entrenado en la formulación de objetivos de investigación y evaluado en la identificación y elaboración de dichos objetivos. Los grupos 4, 5 y 6 fueron expuestos a condiciones similares, solo que en lugar de objetivos de investigación, fueron entrenados en la identificación, elaboración y formulación de objetivos de aprendizaje. Los resultados arrojaron que la transferencia fue mayor cuando el entrenamiento consistió en la formulación de objetivos en ambos casos.

Por último, el tercer estudio consistió en evaluar el entrenamiento con una variedad de ejercicios sobre el desempeño posterior con diferentes tipos de objetivo. Para el

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

cumplimiento de éste objetivo fue necesaria la participación de 36 estudiantes universitarios, los cuales fueron divididos al azar en 6 grupos distintos. El primer grupo fue entrenado a identificar, elaborar y formular objetivos de aprendizaje para posteriormente ser evaluados en la identificación de objetivos de investigación. El segundo grupo fue entrenado en la identificación, elaboración y formulación de objetivos de aprendizaje, para posteriormente ser evaluados en la elaboración de objetivos de investigación. El tercer grupo, de igual forma, fue entrenado en la identificación, elaboración de objetivos de aprendizaje y la prueba posterior consistía en formular objetivos de investigación. Los grupos 4, 5 y 6 fueron expuestos a condiciones similares, sin embargo el tipo de objetivo de entrenamiento y de la prueba final se invirtieron en todos los casos, es decir, fueron entrenados en objetivos de investigación y evaluados en objetivos de aprendizaje. Los resultados arrojaron que el entrenamiento variado en el tipo de ejercicios posibilita la transferencia en la identificación de objetivos.

En cuanto a los resultados generales, en este trabajo se concluyó que la tarea más sencilla de realizar fue la de identificación de objetivos, esto debido a que la tarea solo consistía en seleccionar el objetivo correcto, mientras que en las tareas restantes (elaboración y formulación) se debían escribir los objetivos. Así mismo, se encontró que fue más sencillo para los participantes realizar las tareas relacionadas con objetivos de investigación, esto debido a que los participantes fueron estudiantes de la carrera de Psicología de FES Iztacala, los cuales se encuentran a menudo en contacto con trabajos y reportes de investigación. Por otra parte, Silva sostiene que la transferencia hacia un desempeño efectivo fue mayor ante situaciones novedosas cuando el entrenamiento fue más variado y complejo, respecto de la prueba. Concluyendo así que las prácticas científica y didáctica pueden afectarse de manera recíproca, es decir, el desarrollo de habilidades en una de estas prácticas potencializa el desarrollo de habilidades similares en la otra.

Análisis funcional de las estrategias didácticas

Basada en la creencia de que el comportamiento docente constituye uno de los principales factores en el cumplimiento de los objetivos educativos, Sáenz (2006) muestra su interés en contribuir al mejoramiento de las instituciones de educación superior desde una perspectiva interconductual intentando ofrecer una batería de estrategias didácticas. Dicha prueba se

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

realizó en función de los criterios didácticos que el docente debe satisfacer. Para satisfacer el objetivo antes mencionado, Sáenz plantea tres problemáticas: 1) qué hacer desde una perspectiva interconductual ante los problemas educativos actuales, 2) cuál es el papel que le corresponde al docente en la solución de las demandas actuales y 3) cuál es el papel de las estrategias didácticas en función del desempeño del docente hacia las nuevas demandas educativas.

Después de una exhaustiva revisión bibliográfica, la autora concluye que no solo los ámbitos escolares pueden denominarse educativos, sino que toda aquella actividad que implique el enseñar-aprender debe considerarse educativo. Así mismo, menciona que el papel de la Psicología contribuir a la creación y mejora de los sistemas educativos, formando así profesionales capaces de solucionar nuevas problemáticas, así como el desarrollo del bienestar individual y colectivo. Parece ser que las formas de enseñanza no han logrado avanzar de la misma forma que las demás prácticas humanas, es decir, aun cuando se habla de una escuela moderna pareciese que no se ha logrado desvincular del todo de la escuela tradicional, debido a que parte desde muchos supuestos que ésta tenía.

Basada en una perspectiva interconductual, la autora sostiene que tanto el alumno como el docente ponen en juego distintas habilidades y competencias que permiten la interacción didáctica. Concluyendo así que las estrategias didácticas deben aplicarse en función de los objetivos didácticos, las baterías en sí mismas no son suficientes para formar profesionales, sino que solo sirven como herramientas que nos ayudan a cumplir con los objetivos disciplinarios.

Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior

En éste estudio Escobedo (2006) realiza una propuesta para la evaluación de docentes en instituciones de educación superior. Dicho estudio se encuentra basado en los ámbitos de desempeño de la práctica docente propuesta por Carpio, Canales, Flores y Pacheco (1998), en esta evaluación, el docente debía ser capaz de ejercitar las habilidades correspondientes a cada uno de los ámbitos: planeación, exploración, explicitación, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación. Así mismo, otro de los objetivos del estudio

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

de Escobedo, fue desarrollar ciertas categorías para la observación de la práctica didáctica, por lo que intentó analizar la sustentabilidad de dichas categorías para el registro del desempeño docente.

Para satisfacer el objetivo planteado se video grabó a 5 docentes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala, posteriormente con base en las categorías propuestas se registró su desempeño en cada uno de los ámbitos del desempeño didáctico. Los resultados muestran que las categorías fueron útiles para el registro del desempeño docente en los ámbitos de explicitación de criterios, ilustración y retroalimentación. En los ámbitos de la exploración competencial, práctica supervisada y evaluación no se logró identificar el ejercicio de habilidades docentes. Con base en los resultados se concluyó que existe una gran importancia en evaluar el desempeño docente, así como el desempeño de los alumnos.

Habilidades didácticas y científicas: una aproximación experimental a la influencia recíproca en su desarrollo.

Silva, Rocha, Torres, Vargas y Galindo (2015) reportan una investigación realizada con la finalidad de contribuir con evidencia empírica al argumento de que la transferencia es posible entre habilidades que correspondan por separado a ámbitos de conducta distintos, concentrándose principalmente en la práctica científica y didáctica. Partiendo de la idea de que un investigador que regresa a la práctica científica, después de haber estado expuesto a criterios didácticos, la forma en que realizará investigación no será la misma. Los autores sostienen que al enfrentarse a cuestionamientos didácticos, un investigador es capaz de cuestionarse su quehacer científico. Con base en lo anterior, los autores se preguntan cómo influye el desarrollo de habilidades vinculadas a la enseñanza al desarrollo de habilidades científicas. Para poder responder a esta pregunta la estrategia metodológica a la que se recurrió fue dividir de forma azarosa a 36 participantes en 6 grupos distintos. Todos los grupos fueron expuestos a una prueba inicial, entrenamiento y prueba final. El grupo 1 y 2 fueron entrenados en la identificación de objetivos de aprendizaje y de investigación respectivamente, así mismo, las pruebas inicial y final correspondieron con ejercicios de identificación de ambos tipos de objetivos para los dos grupos. Los grupos 3 y 4 fueron expuestos a condiciones similares, solo que en lugar de identificar debían elaborar los

4. ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ QUEDA POR ABORDAR DEL MIDD?

objetivos. Finalmente, los grupos 5 y 6 fueron expuestos a tareas de formulación de objetivos.

Los resultados arrojan que los participantes que fueron entrenados en objetivos de investigación presentaron un mejor desempeño en las pruebas finales respecto de los participantes entrenados en objetivos de aprendizaje, otro de los resultados fue que el desempeño en la prueba final era mejor cuando la tarea consistía en la identificación de objetivos que cuando se trató de la elaboración de objetivos. Con base en los resultados, los autores sostienen que el desarrollo de habilidades que se ubican en ámbitos distintos se influyen entre sí, siempre y cuando exista entre ellos una similitud funcional.

Como se puede observar a lo largo de los estudios, poco se ha hecho respecto del Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico (MIDD), aún más cuando se trata de observar las habilidades respecto de cada uno de los ámbitos de desempeño didáctico que ejercitan aquellos que desean enseñar en los distintos ambientes educativos. Como se describió, hasta el momento el MIDD solo ha sido utilizado para observar el desarrollo de habilidades semejantes entre la práctica docente y la científica, así mismo, se ha trabajado en la propuesta de categorías que permitan el registro del ejercicio docente y la creación y mejora de estrategias educativas con la finalidad de cumplir con los objetivos didácticos.

Es importante mencionar que poco se ha hecho respecto de la observación de las habilidades con las que cuenta un docente en función de los ámbitos propuestos por el MIDD. Los estudios respecto a su aplicación son nulos, así mismo, no se han realizado estudios que permitan evaluar si el MIDD es aplicable o no a cualquier ambiente educativo, o si sólo cuando se trata de ambientes escolarizados. Resulta relevante hacer una indagación acerca de si el MIDD es funcional cuando se trata de la educación artesanal, puesto que la enseñanza de la ciencia –como se mencionó en capítulos anteriores- pareciese más enfocada a una enseñanza artesanal. Por tanto, es de gran importancia saber si el MIDD puede ser utilizado cuando se trata de enseñar de forma artesanal y por ende en la enseñanza de la ciencia.

A continuación se describirán los objetivos del presente estudio, así como la metodología a la que se recurrió para poder satisfacerlos.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar la utilidad del Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico en la enseñanza artesanal

Objetivos Particulares

- Analizar la interacción didáctica que se da en la enseñanza artesanal
- Analizar la organización de los ámbitos de desempeño propuestos por el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico en la enseñanza artesanal
- Comparar los modos de enseñanza dada en los oficios y en la ciencia

MÉTODO

Para el cumplimiento del objetivo se recurrió a la estrategia metodológica que a continuación se describirá. Es denominada por algunos como entrevista cualitativa, la cual es considerada como más flexible, íntima y abierta que la cuantitativa, por tanto, es considerada como una reunión para conversar entre aquel que entrevista y aquel que será entrevistado, el tipo de entrevista utilizado fue la entrevista semiestructurada. Se basan en una guía de preguntas y el entrevistador está en su libertad de incluir preguntas si así lo desea, con la finalidad de indagar o precisar en la información. Las características generales de una entrevista cualitativa son las siguientes: 1) no se predefine el inicio ni el final de las entrevistas, 2) el orden de las preguntas se adecua a los participantes, 3) resulta una buena medida anecdótica y es de carácter más amable, 4) el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista, 5) se considera el contexto y se retoma para el análisis, 6) el entrevistador debe ajustarse al lenguaje del entrevistado y 7) las preguntas son abiertas y neutrales, para dar cabida a la opinión y experiencia de los participantes. Suele recurrirse a esta estrategia cuando se necesita obtener evidencia en ambientes naturales y la perspectiva de los participantes en relación con su contexto, así mismo, se utilizan cuando no se puede llevar a cabo una observación directa de aquello que se desea analizar. Fue por lo anterior que se consideró la más adecuada para el cumplimiento del objetivo propuesto.

Participantes:

Participaron 10 personas las cuales se dedican a distintos oficios como lo son:

- ✓ Mecánica
- ✓ Tapicería
- ✓ Decoración artística de azúcar
- ✓ Pegador de teja asfáltica
- ✓ Marmoleo
- ✓ Hojalatería
- ✓ Carpintería

MÉTODO

- ✓ Vendedora de tienda de abarrotes
- ✓ Vendedor de tlapalería
- ✓ Agricultura
- ✓ Carnicero
- ✓ Músico

Estos participantes se ven en la necesidad de enseñar a otros, debido a la demanda laboral, por lo que su forma de enseñanza se da respecto de la práctica. De la misma manera fue como ellos aprendieron su oficio. Dichos oficios son socialmente relevantes y en su mayoría cuentan con un ciclo de producción.

Situación Experimental:

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma particular con cada uno de los participantes, por lo que se tuvo que acudir a su ambiente de trabajo. Se intentó no interrumpir en sus labores, así como el propiciar que el lugar se encontrara aislado del ruido para una mejor audio grabación.

Materiales e Instrumentos:

Se utilizó una audio grabadora, con la finalidad de rescatar evidencia de cada una de las entrevistas realizadas. Posteriormente, para el análisis de cada una de las entrevistas, fue necesario un equipo de cómputo así como la utilización del programa sound organizer, para la transcripción de cada una de las entrevistas, con la finalidad de extraer la información necesaria.

Procedimiento:

Se estructuró una guía de entrevista con ciertos ejes temáticos, los cuales sirvieron para guiar la entrevista hacia los modos de enseñanza que emplean cada uno de los participantes, tomando en cuenta cada uno de los ámbitos de desempeño propuestos por el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico: planeación didáctica, exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación, y evaluación.

MÉTODO

Se realizó una lista de personas que realizan actividades socialmente relevantes y que a lo largo de su ejercicio laboral se han visto en la necesidad de enseñar a otros lo que saben. Una vez realizada la lista, se procedió a contactar a cada uno de los participantes para acordar una cita, la cual debía realizarse en su lugar de trabajo.

Una vez concretada la cita, se acudió con cada uno de los participantes (de manera individual), para llevar a cabo la entrevista, todas las entrevistas fueron audio grabadas para un mejor análisis de la información recuperada. A lo largo de la entrevista, se pusieron algunos ejemplos situacionales, para saber la manera en que procedería cada uno de los participantes.

Al término de las entrevistas, éstas se transcribieron con la finalidad de ir agrupando la información, seleccionando únicamente la que fue relevante para el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo. La información recuperada a lo largo de todas las entrevistas, se fue vinculando y comparando con los aspectos teóricos para poder ser analizada.

Guía de entrevista

Temas a desarrollar:

- Tendencia conductual a variar y ser efectivo.
- Trayectoria interactiva con diferentes maestros.
- Trayectoria interactiva con los diferentes aprendices. ¿Por qué cree el maestro que tuvo éxito o fracasó con los diferentes aprendices?
- Tipo de habilidades y competencias que ejerce cuando interactúa con aquellos que están bajo su responsabilidad.

Preguntas relacionadas con su propia formación:

- ¿Quién fue su maestro?
- ¿A qué estrategias de enseñanza recurría su maestro cuando le enseñó a él?
- ¿Cuáles no y por qué?
- ¿Cuáles ha recuperado?
- ¿Con quiénes aprendió? (Compañeros)

MÉTODO

- ¿Cuándo, por qué y cómo se independizó?

Preguntas relacionadas con sus éxitos y fracasos:

- Sobre el “ciclo de producción” (cuándo inicia y cuándo termina y cuáles son los productos)*
- ¿En qué momento necesita de la colaboración de aprendices y por qué?
- Los peores y los mejores casos.

Preguntas relacionadas con su relación con los aprendices:

- ¿Cómo sabe que es lo que debe enseñar?
- ¿Qué tipo de aprendices contrata, con experiencia o sin experiencia?
- ¿A todos sus aprendices les enseña por igual, o de qué depende que les enseñe?
- Cuando les va a enseñar algo, ¿les explica primero qué es lo que aprenderán y cómo?

Análisis de datos propuesto.

Una vez recabado el testimonio de los participantes este se transcribió con la finalidad de rescatar únicamente la información deseada, posteriormente se extrajeron pequeños segmentos para analizarlos en función de los ámbitos propuestos por el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico (MIDD) y poder observar si dicho modelo es funcional cuando se trata de la enseñanza artesanal, así como el ejercicio didáctico de cada uno de los maestros entrevistados. A continuación se presentan los resultados del trabajo de investigación.

RESULTADOS

Este estudio tuvo como objetivo analizar la utilidad del Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico en la enseñanza artesanal, por tal motivo, se realizó una serie de entrevistas a distintas personas que ejercen un oficio y que dentro de este se encuentran con la necesidad de colaborar con otros individuos a quienes enseñan cómo realizar su oficio. En muchas ocasiones estos individuos ya han trabajado en oficios similares y algunos otros no, es decir, cuentan con un historial competencial por completo distinto y que varía continuamente con la llegada de nuevas personas. Centrándonos en la interacción *maestro-aprendiz* que ocurre en el ejercicio de diferentes oficios, se realizaron algunas preguntas, las cuales arrojaron los resultados que a continuación se presentan.

MÚSICO

En la Figura 6 se muestra el desempeño didáctico que se pudo observar en el músico respecto de su discurso acerca de la manera en que enseña música a otros.



Figura 6 Desempeño didáctico del músico. Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Como se puede observar en esta primer gráfica, el desempeño del músico se enfoca principalmente en dos ámbitos: la *planeación didáctica* y la *exploración competencial*. Al respecto de estos ámbitos se rescatan algunos comentarios como los siguientes:

Se comienza desde lo básico porque al final toda la música es igual, en cuestión de cosas teóricas, y ya después dependiendo de los intereses es lo que vas viendo que le vas a enseñar. Es muy importante también entrenar lo auditivo. También es muy importante la postura y la posición de la guitarra.

Respecto de los primeros ejercicios que incrementa cuando alguien desea aprender a tocar guitarra, por ejemplo, describe lo siguiente:

Podría aprender primero el uso de cada dedo, cada dedo tiene una función tanto en la mano derecha, como en la mano izquierda. Desde ese punto puedes hacer ejercicios de digitación

RESULTADOS

Así mismo, no sólo se encontraron resultados que corresponden con los dos ámbitos mencionados. Respecto de las habilidades y competencias que este maestro lleva a cabo dentro del ámbito de la evaluación, se encontró que su estrategia hace énfasis en lo siguiente:

Es importante que haya gente en los exámenes, que se acostumbren a tocar en público

Por último, pareciese que uno de los factores más importantes en relación con el aprender a tocar un instrumento, recae en crear ciertos hábitos, al respecto él menciona:

Entonces familiarizarse a tal modo de que se haga cotidiano para ellos, hacer una disciplina

Como se puede apreciar, los comentarios anteriores pueden englobarse en el ámbito de la *planeación didáctica*, ya que si bien, en ningún momento se hace mención de una planeación en concreto, si se hace referencia a un proceso de enseñanza, en el cual, incluso se determina una forma de evaluación. Este proceso, parece ser muy sistemático, al menos en el nivel inicial. Posteriormente, pareciese que se hace una revaloración de las habilidades desarrolladas de forma individual y se formula una nueva planeación, la cual sea consistente con el avance individual. Es por lo anterior, que el ámbito de la *exploración competencial* forma parte importante en el desempeño didáctico del músico, como ya se mencionó. Respecto de este ámbito se puede apreciar lo siguiente:

Primeramente me he dado cuenta que hay distintas personas, hay personas que son muy buenas y ellos mismos se dan cuenta de que pueden sin uno. Hay otras personas que necesitan un poco más de imaginación,

A continuación se hace evidente una vez más la importancia que este maestro le da al avance de cada individuo:

[...] también va dependiendo del avance de cada uno, [...] es muy importante el desarrollo individual, puedes comenzar la clase general, pero ya el desarrollo lo debes observar a nivel individual.

Hasta el momento, se puede dar cuenta de dos aspectos importantes en la enseñanza de la música de acuerdo con el comportamiento didáctico de este maestro. Por un lado tenemos el desarrollo individual de cada aprendiz. Es importante auspiciar el que los aprendices marchen por su propia cuenta a la par de las actividades que se realizan con el

RESULTADOS

maestro. Por otra parte, tenemos estas actividades que ocurren de forma directa con el maestro y que en su mayoría se enfocan en el desarrollo de lo que el maestro llama *el hábito de tocar*. Por tal motivo, para el músico es importante explicitar ciertos criterios a cumplir dentro de cada uno de estas actividades didácticas que propone.

Tienes que tener como objetivo llegar a qué quieres llegar y practicar

A lo largo de la entrevista el músico hace mucho énfasis en la importancia que tiene el por qué y para qué se toca un instrumento, es decir, los criterios que enarcan la práctica musical, por tanto el manifiesta que es importante que los aprendices comprendan esto:

Es importante que también comprendan el porqué de la música, la música cumple necesidades diferentes dependiendo del lugar y la época. Esto es muy importante porque si comprendes que necesidad va a cumplir lo que vas a tocar es que le puedes imprimir sentimiento a la música.



Figura 7 Se muestra al maestro músico con algunos de sus aprendices después de una presentación.

Al analizar los comentarios realizados por el músico, se encontró lo siguiente respecto del ámbito de la ilustración:

Primero demostración, en este tipo de ejecución de artes, debes demostrar que sabes.

RESULTADOS

Muchas de las características que el músico mencionó acerca de su oficio demandan que la forma de aprenderlas sea a través del comportamiento de alguien más experto que pueda ilustrar los modos más adecuados de comportarse dentro de esta práctica.

Respecto de la *práctica supervisada*, al igual que en el caso de la *ilustración*, se rescatan pocos comentarios, no obstante, esto no indica que no sean relevantes en el desempeño didáctico del músico. El ámbito de la *práctica supervisada* se puede apreciar en el comentario siguiente:

Yo por ejemplo, en las primeras clases veo mucho primero, el que estén poniendo atención, luego observar que se vayan familiarizándose con el instrumento.

Por otra parte, también hace cierto énfasis en cuanto a que los comentarios constructivos son los que ayudan a que perfeccionen ciertos aspectos:

...que los demás te hagan una crítica y si hay un avance en concreto te van a hacer un comentario que te construya y va hacer que avances más.

Debido a lo anterior es que considera importante que se realice una retroalimentación, no solo de lo que se hace mal, sino también de lo que se hace bien:

Algo que no me gusta mucho, es que la reconstrucción sea inmediatamente, por ejemplo si el sábado tuvimos una exposición y hay cosas que corregir y cosas que felicitar, lo hacemos el lunes siguiente. Y ya decimos estas cosas son las cosas buenas y malas que se deben trabajar, porque si algo salió bien esta perfecto pero hay que seguirlo trabajado para perfeccionarlo.

Como se puede apreciar, incluso el momento en el que se lleva a cabo la retroalimentación es importante. Así mismo, resulta relevante el hacer evaluaciones constantes. En ambos casos vuelve a ser evidente la importancia de la planeación que incluya estas situaciones de retroalimentación y de evaluación:

Juega mucho el estar pendiente a través de pruebas, de exámenes, porque si no hay una demostración se quedan de lado muchos factores que también ayudan al aprendizaje, por lo que deben ser exámenes constantes.

Es posible observar, como ya se mencionó, la correspondencia que guarda la *planeación didáctica* con los de más ámbitos expuestos, siendo así el ámbito de desempeño más notorio en la forma de enseñanza del músico.

RESULTADOS

ABARROTERA

En el caso de la señora de los abarrotes (Figura 8), el desempeño resulta un tanto similar al del músico. Siendo la planeación didáctica el ámbito al cual se hizo mayor referencia:

Con lo que empiezan es limpiando o a enrollar papeles. Sin embargo la tienda nos demanda tanto la actividad que los tengo enrollando y después los nuevo dependiendo de mis necesidades. Aquí en la tienda es dependiendo de cómo surge el trabajo. Ahora, una de las políticas es que cuando llegan no estén en el mostrador.

Aun cuando existen actividades con las que debe cumplir el aprendiz que va iniciando y actividades que no se le permiten realizar, existe la aclaración de que no se lleva un proceso sistemático de aprendizaje:

Cuando los chicos llegan a ayudarme yo he intentado hacer un proceso de capacitación para ellos, pero es muy difícil aplicarlos o hacerlos. Entonces que yo te diga tengo un proceso o una forma de capacitar no, porque la tienda no nos lo permite por el tiempo, entonces haz de cuenta que ellos llegan y sobre la marcha van aprendiendo.

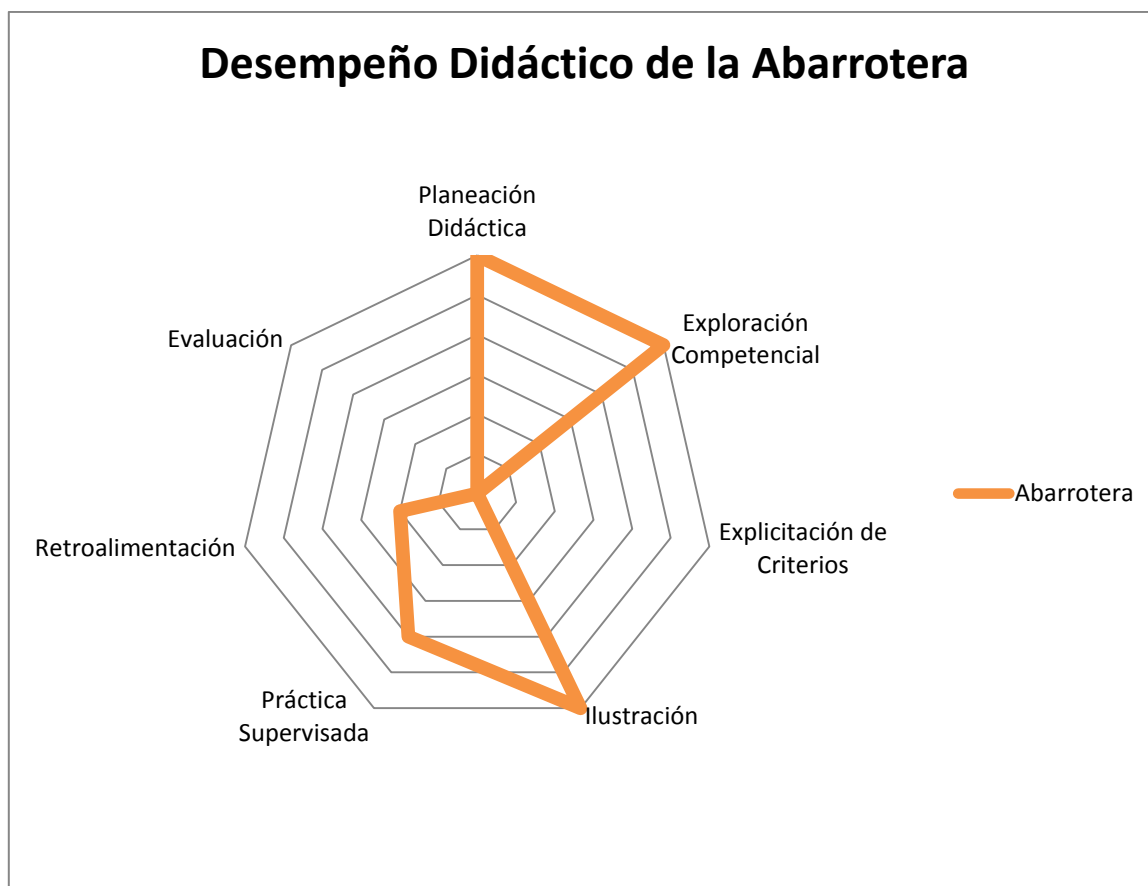


Figura 8 Desempeño didáctico de la abarrotera Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

En cuanto a la *exploración competencial*, parece ser que el mismo trabajo demanda que se realice, por tal motivo se plantean incluso tiempos límites para observar si cuentan o no con las habilidades necesarias:

A veces hay personas que ya trabajaron en tienda, pero otras no. Entonces nosotros los ponemos a prueba de una semana a 15 días y ya si yo veo que le echan ganas seguimos, sino no, porque hay personas que definitivamente no le echan ganas. De verdad es impresionante como hay personas que te captan en 3 días y hay otras que nada más no.

La abarrotera manifiesta que el dialogo es la primera herramienta en la que se apoya para indagar acerca de las habilidades con las que ya cuenta el aprendiz:

Platicando con la persona y en eso te das cuenta, o también te das cuenta si te dicen mentiras.

RESULTADOS

Por otra parte, parece que el mostrarles a las personas la manera en que se realizan las cosas también es importante en el momento de enseñar:

Por ejemplo si me piden jamón yo les digo ven te enseño a rebanar jamón. También con el tiempo se van aprendiendo las marcas y el lugar donde van los productos, por ejemplo les digo, mira, esto va aquí, acá esta esto otro y así.

supervisión es un elemento que también es vital, así como el dejar que realicen las actividades mientras se les explica:

Yo para que se les vaya quitando el miedo de la rebanadora cuando no hay clientes los pongo a rebanar. Pero aun cuando yo no los capacite directamente a veces, siempre los estoy supervisando.

Por último, la abarrotera hace mención de qué pasa cuando se equivocan:

Si se equivocan vemos como lo solucionamos y por ejemplo si cortaron mal el jamón les digo a ver ven se corta así, hazle así.

Cabe resaltar que aun cuando, por ejemplo, el ámbito de la *explicitación de criterios*, o el de la *evaluación* no se encuentran de manera explícita en el discurso de la abarrotera, si se pueden encontrar de forma implícita en comentarios que se hacen respecto de otros ámbitos. Por ejemplo cuando indaga acerca de las habilidades con las que cuenta el aprendiz, al final de alguna manera evalúa si cumple o no con el ideal.

AGRICULTOR

En el caso del agricultor (Figura 10), parece ser que todo se enfoca en que los aprendices observen la forma en que se realiza esta práctica, puesto que se les involucra desde muy pequeños:

No tenían que equivocarse, yo por lo que los regañaba eran porque no se apuraban, de equivocarse no, porque es algo que van aprendiendo desde chicos, desde chicos van viendo cómo le va uno haciendo y ya van aprendiendo, no es para que echen a perder las cosas, ya cuando los ponen a hacer las cosas ya saben cómo deben hacerlas.



Figura 9 Se muestra a un aprendiz del agricultor utilizando un tractor para la siembra

En cuanto a otras actividades que se tuviesen que aprender, el procedimiento resulta similar, se les muestra la forma de hacerlo, mientras se les explica:

Un tiempo me dieron una maquinaria, eran unas máquinas para empacar y ya les enseñaba como se debía hacer, que si se llega a romper un alambre hay que buscar donde está el mal y componerle y seguirle empacando y ya después ellos ya le empacaban solitos.

Es importante resaltar, que aun cuando no se habla, por ejemplo de una planeación, si se tiene claro el proceso de la siembra. Lo que nos llevaría a pensar en una posible planeación, tal vez no de manera explícita, pero sí de forma implícita, respecto de este proceso.

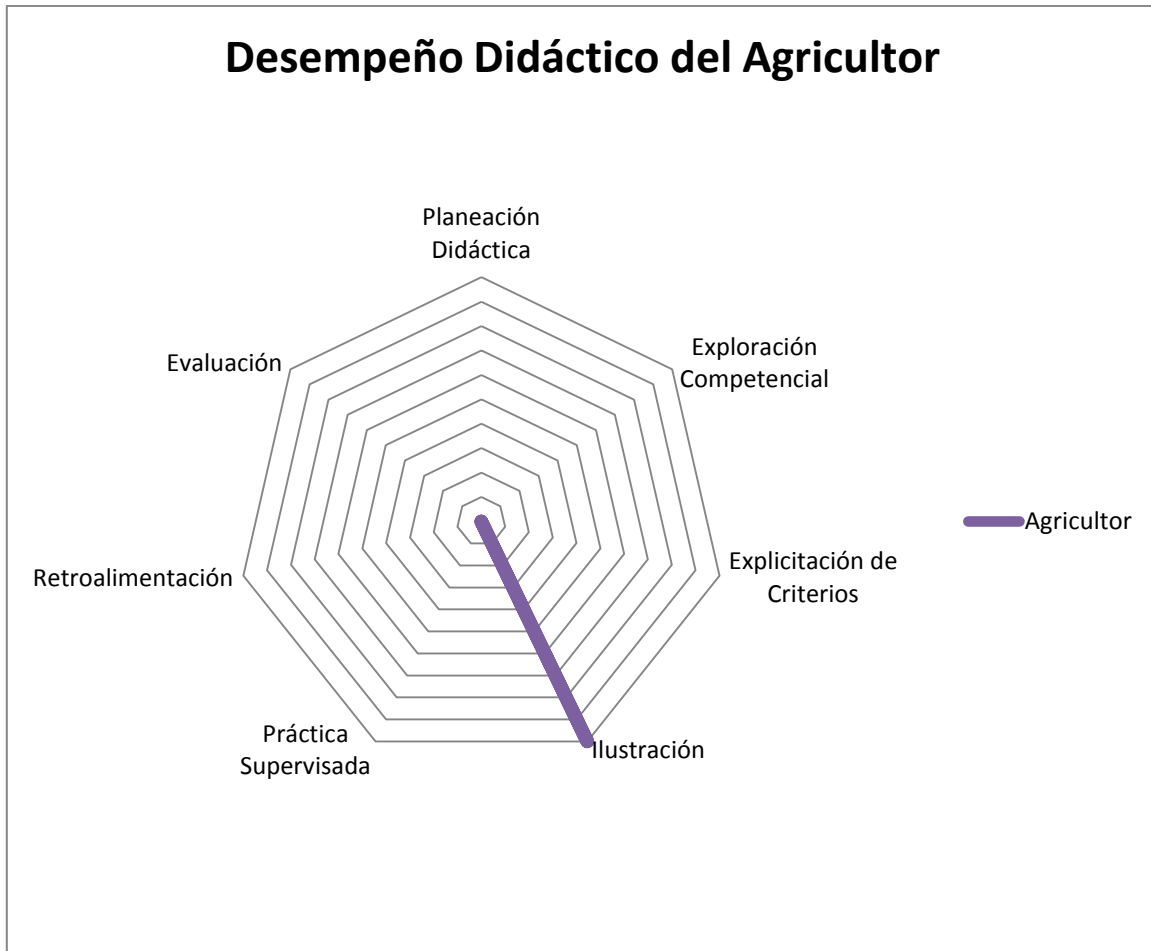


Figura 10 Desempeño didáctico del Agricultor Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

CARNICERO

El carnicero por su parte (Figura 11), menciona las actividades con las que empieza un aprendiz y las actividades que tardan más en aprender:

Primero, cuando no saben los pones a despachar las cosas más encilla y ya los que saben pues ya hacen todos los cortes, chicharrón, etc. De lo más complicado, hacer los cortes y saber tratar bien la carne, hay que saber meterle el frio, porque cada carne necesita diferente temperatura y no amontonarla porque si no se echa a perder.

Pese a que en este discurso no se encuentra un plan a seguir cuando se enseña, si se tiene claro cuales actividades que se realizan primero. Es importante que las actividades más complejas –como las llama el carnicero- sean ilustradas:

RESULTADOS

Se les debe enseñar por ejemplo mira ven un pedazo así, es más o menos un cuarto o así es un medio y así van aprendiendo.

En su discurso, el carnicero no solo hace alusión a ilustrar las actividades que se realizan, también es importante que se les enseñe a identificar ciertos aspectos en la carne:

Se les tiene que ir diciendo aquí se ve por ejemplo que tipo de carne es, se ve luego luego en el color de la carne y en la grasa. Cambia mucho el color.

Así mismo se menciona que es importante evaluar el desempeño del aprendiz. Es con base en esta evaluación que se determina si se le encomienda otra actividad o no:

Cuando empiezan a cortar y le van perdiendo el miedo ya les das primero pedazos de maciza para que aprendan a sacar los bistecs.

Es importante mencionar que pese a no existir comentarios que hagan alusión de manera directa hacia los ámbitos, por ejemplo, de retroalimentación y de explicitación de criterios, se puede inferir, que sí se establecen, puesto que al existir distintos tipos de corte, se debe explicitar como se debe cortar cada uno de estos.

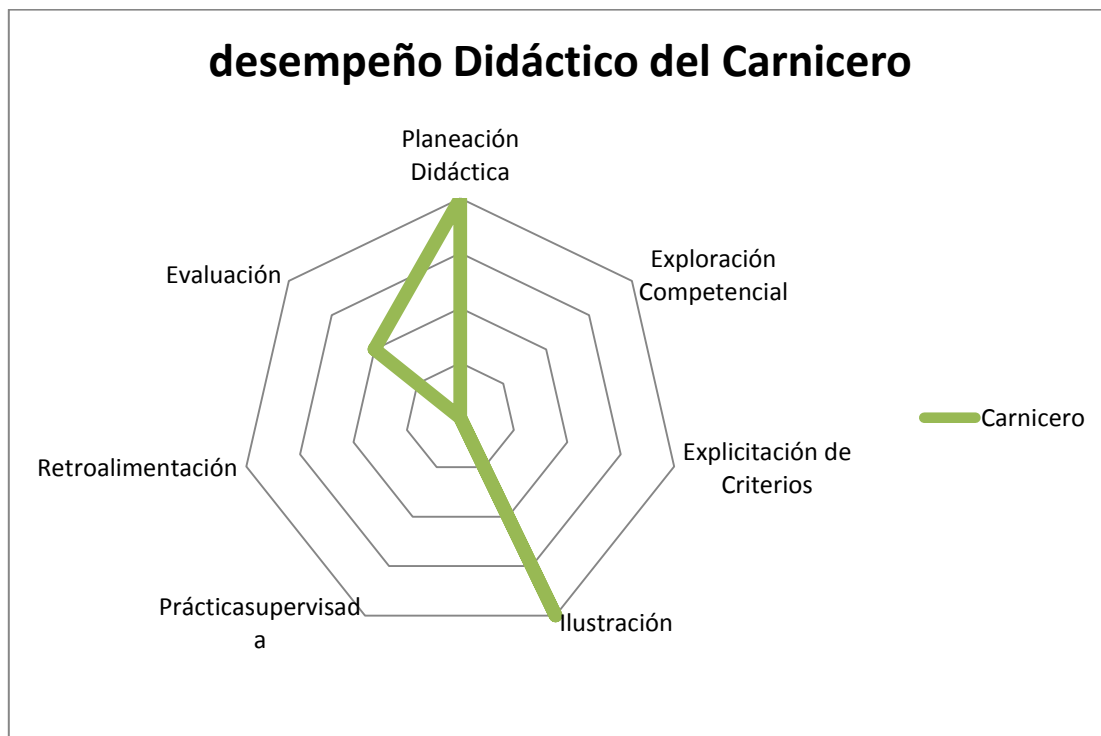


Figura 11 Desempeño didáctico del Carnicero Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

RESULTADOS

CARPINTERO

La Figura 14 muestra el desempeño didáctico del carpintero. En dicha gráfica se puede apreciar que los ámbitos que más emplea en su forma de enseñanza son el de la ilustración y el de la práctica supervisada. En lo que respecta a los demás ámbitos, estos se presentan en una forma más equitativa entre sí.

En el caso de la planeación, se tiene muy claras las actividades que se deben realizar primero:

Primero que aprendan a lijar, para que se vayan familiarizando con las máquinas con todo y pierdan el miedo. Después lo que se vaya a armar les voy enseñando, los pongo a escoplear, que es hacer lo hoyos donde va a entrar la pieza.

Es de gran importancia que se desarrollen ciertas habilidades precurrentes antes de continuar con otras actividades:

Porque es una responsabilidad, sino aprenden los primeros pasos no los puedes poner a que hagan otra cosa más peligrosa. Pero primero deben perder el miedo.

Debido a que se utiliza cierta maquinaria que puede resultar peligrosa (Figura 13) es importante que se explore acerca de las habilidades con las que cuenta:

Algunos ya trabajaron por otro lado, ya vienen, ya parten allí. Primero les digo haz esto y ya si veo que sí, los deajo, pero si no pues ya les enseño. Una vez vino uno y le digo ¿qué sabes hacer? Me dice, yo ya se partir en el trompo, ya partíamos planchones. Dice trabaje 8 meses en aquel taller. Yo dije en 8 meses ya sabes. Le digo a ver mira aquí están los planchones y aquí están las medidas, sácame tantas tablas. Lo veo que estaba parado y allí lo deje y ya que le digo ¿qué? No, dice, es que yo trabaje, partíamos pero yo solo estaba de este lado agarrándole el palo al otro. No, le digo, entonces no sabes hacer nada, a ver pues los vamos a partir. Lo primero, deben aprender a lijar, y ya allí ya me doy cuenta si ya aprendieron a lijar.

RESULTADOS



Figura 12 Herramientas utilizadas por el maestro carpintero para la elaboración de muebles, puertas, etc.

Existen actividades en las cuales, es necesario explicitar la forma exacta en que deben realizarse, de lo contrario se desperdicia material, o como se mencionó en los comentarios pasados, se pone en riesgo al aprendiz:

Nada más que aquí de be quedar exacto, con un milímetro que falle ya no queda. Tiene que ir exactamente en la raya.

Como se mencionó, uno de los ámbitos que más se pudo rescatar en los comentarios fue el de la *ilustración*, ya que para este maestro es de gran importancia el irles mostrando la forma en que se hace cada una de las tareas, a continuación se presentan algunos de los comentarios que se hicieron al respecto:

Primero, por ejemplo aquí, el que sabe más, el que va a enseñar se pone de este lado, y ya el otro te va recibiendo el planchón de ese lado y ya le vas diciendo como se hace, esto se hace así, lo pasas así. Primero yo lo hago, por ejemplo, haz de cuenta ahorita tú me vas a ayudar, haz de cuenta aquí lo vamos a pasar, aquí lleva una guía y ya se pone la medida, de aquí lleva la medida, de aquí se atornilla, y ya les vas enseñando a poner la medida y ya cuando ves que perdieron el miedo ya los dejas solito.



Figura 13 Maestro carpintero ilustrando la forma correcta de cepillar

Cabe resaltar que como el carpintero mismo menciona “*primero les voy diciendo paso por paso como lo hacen, ya después ellos lo hacen.*” Cada una de las actividades son ilustrada en primer instancia, para después dar paso a que el aprendiz la realice, siempre con la ayuda primero del maestro:

Ahora tú vas a poner la medida y luego ya los paso para acá. Ahora tú vente para acá y velo metiendo. Y ya para que vayan perdiendo el miedo, pero allí en la guía debe de ir bien pegadito, no debes de dejar que se abra, porque si se abre ya no salió la medida, pero debes irte fijando que no sé despegue.

Así mismo, su discurso parece indicar que mientras se realiza la práctica, se hacen evaluaciones respecto del desempeño del aprendiz, dando pauta a una revalorización de las habilidades desarrolladas:

Y luego ya que ves que perdió el miedo ya lo pasas de este lado y tú le vas recibiendo y le vas dirigiendo como tiene que hacer las cosas. Pero ya uno de aquel lado los va agarrando y ya les vas explicando todo como lo debe de hacer y ya una vez que no tiene miedo ya les sueltas la máquina y ya de allí ya nada más los estas vigilando.

RESULTADOS

Al final de la práctica se hace una nueva evaluación para determinar si son capaces de realizar la actividad por sí solos:

Ya nada más me fijo como hacen las cosas, ya no les digo, ya que vi que lo hicieron bien pues ya los dejo. Ya después ya nada más les doy los planchones y que me saquen las piezas. Ya nada más les apunto cuantas piezas de cada planchón y ya lo sacan. Ya después le revisas que todo va bien y ya los dejas.

Aun cuando los aprendices realicen ciertas actividades solos, el carpintero manifiesta siempre estar observando lo que realiza y hacerles comentarios sobre su trabajo y de qué manera lo deben corregir, en caso de haberlo realizado mal:

Ya les vas checando el trabajo, por ejemplo enderézame la madera y no debe quedar torcida. Y ya me regreso, cuando, por ejemplo me dicen ya está derecho. Casi siempre con puro ojo lo veo y ya les digo, no, mira, aquí le falta, y ya les voy marcando.

Por último, respecto del ámbito de la evaluación, este se puede observar cuando se hace mención del tiempo en que tardan los aprendices en desarrollar ciertas habilidades:

Ya cuando aprendieron a lijar los pongo a cortar.[...] Hay algunos que si se tardan, para que aprendan bien, bien, por ejemplo para cortar, si pierdes el miedo, en medio año ya estas cortando madera.

Como se puede observar a lo largo de los comentarios expuestos, parece ser que lo que motiva en gran medida el modo de enseñanza del carpintero es por una parte, la calidad de su trabajo y por otra, la responsabilidad de tener a su cargo aprendices en una práctica en la que se utilizan herramientas con las cuales podrían dañarse si las utilizan de forma inadecuada.



Figura 14 Desempeño didáctico del Carpintero Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

TAPICERO

La siguiente figura (Figura 15), muestra los resultados obtenidos a partir del discurso del tapicero. En ella se puede observar que la forma de enseñanza de éste, se puede ubicar en mayor medida en el ámbito de la *práctica supervisada*, dejando en segundo plano los ámbitos: *retroalimentación*, *ilustración* y *planeación didáctica*.

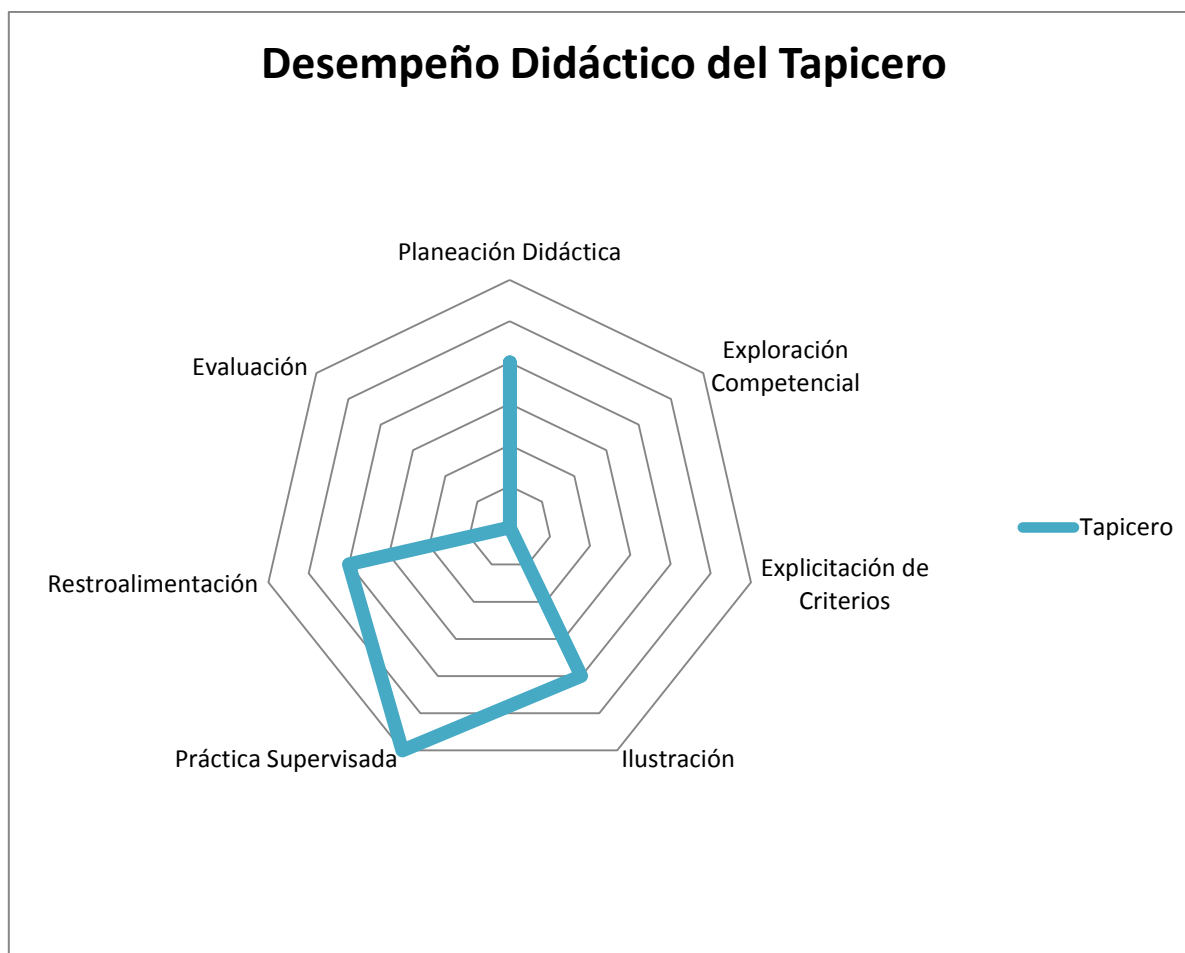


Figura 15 Desempeño didáctico del Tapicero Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Cuando se le cuestionó acerca de qué es lo primero que deben aprender aquellos que comienzan a involucrarse en la práctica de la tapicería, el tapicero realizó algunos comentarios como los siguientes:

A desarmar, a quitar los asientos de los carros y a volverlos a poner, después a pegar alfombra, a moldear los toldos, es lo principal, ya después a pegar tapas, después a descoser y a marcar y ya por último a agarrar las máquinas y ya a coser.

Sin embargo, reconoce que no se pueden quedar desarrollando solo una habilidad en específico hasta que logren ser competentes en una actividad, sino que esto varía dependiendo de la demanda de trabajo:

RESULTADOS

Muchas de las veces tienes tu trabajo y dices les vas a poner a hacer cierta cosa, pero de pronto si llega otro cliente pues cambian las cosas y hay que ponerse a hacer otras cosas.

Como se puede apreciar, los comentarios anteriores hacen referencia, a que si bien, no existe un proceso de enseñanza que se siga de manera sistemática, si se tiene concebido al menos en el ideal como debería serlo, así como las actividades que se pueden dejar a cargo de los aprendices y las que no. Es importante que previo a encomendarles actividades, estas sean ilustradas por el maestro:

Les explicas y si ya entendieron pues lo hacen si no, no, otra vez te vuelven a preguntar o ya me acerco.

Un ejemplo, que ilustra lo anterior es mencionado por el tapicero:

Primero a Carlos, le fui explicando las cosas, vas viendo, son tantos tornillos, son de tal medida, se quitan de aquí, y esto lo vas quitando despacio y ya cuando quites, cada vez que quites un asiento, no debes romper las piezas de plástico.

Una vez que el maestro determina que el aprendiz comprendió la actividad a realizar (lo que nos permitirá inferir que, aun cuando no existen comentarios acerca de la *explicitación de criterios* y de la *exploración competencial*, estos se presentan en algún momento), este comienza a realizarla, siempre ante la supervisión del maestro y atendiendo sus indicaciones:

Ya cuando le vas diciendo pues esa tela rómpela porque ya no sirve, o vas a quitar la funda ahora sí que despacio, porque se va a volver a ocupar, ahora sí que debe ser con paciencia. Siempre una debe revisar el trabajo, debes estar siempre al pendiente.

Por último, ya que son capaces de realizar el trabajo que se les indica por ellos mismos, el tapicero menciona que continúa observando y corrigiendo en caso de ser necesario, o bien hacerles observaciones sobre su buen trabajo:

Muchas veces te vuelven a preguntar para ver si están bien, pero siempre se vuelve a explicar y ya les dices, no se debe de ensuciar, o esto con más calma. También es muy importante siempre motivarles, decirle que lo hicieron bien, o preguntarles como le hicieron que le quedaron bien.

RESULTADOS

MECÁNICO

En lo que respecta a la mecánica, éste maestro parece que tiene claro el proceso por el cual deben pasar sus aprendices, por lo que, como muestra la Figura 16, su desempeño se puede ubicar en los ámbitos de la exploración competencial, la planeación didáctica y la ilustración.

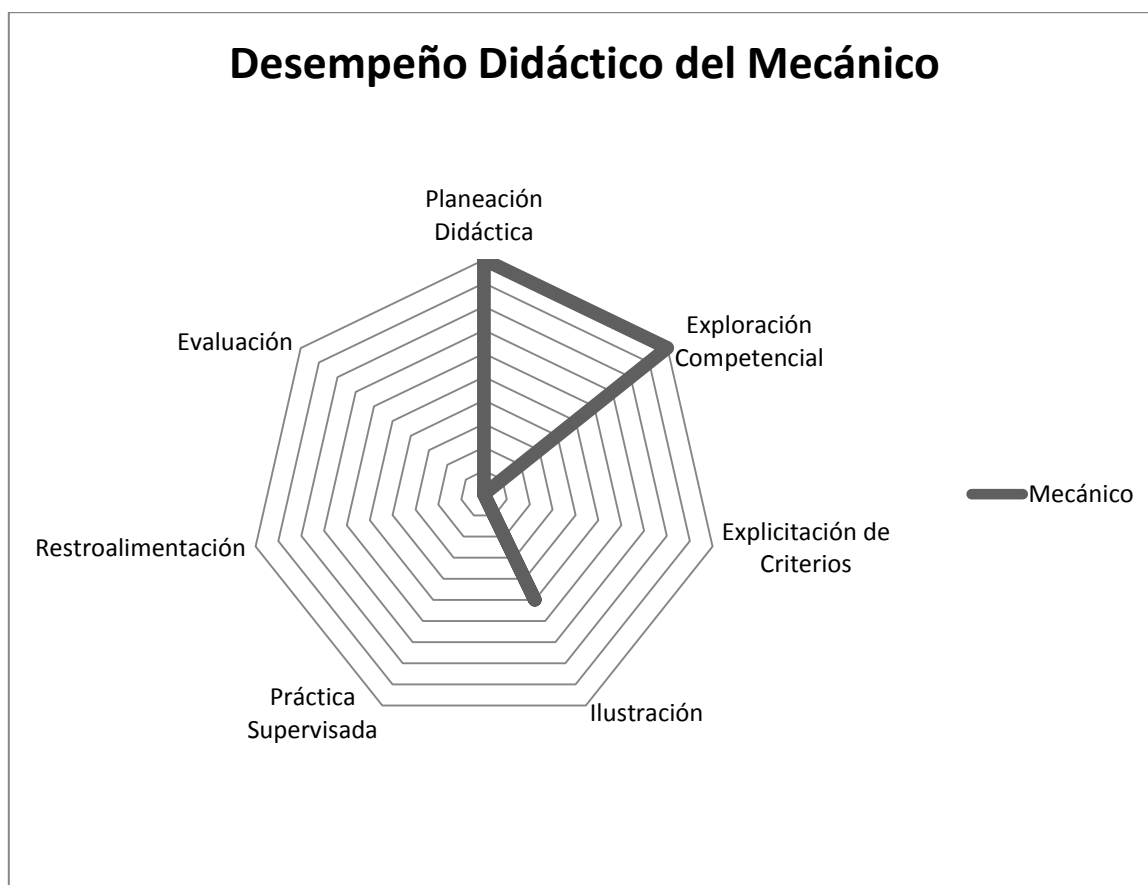


Figura 16 Desempeño didáctico del Mecánico Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Como se observa en la gráfica, uno de los ámbitos que más sobresalen es el de la planeación didáctica. Esto se debe a que a lo largo del discurso se pudieron encontrar comentarios como los que a continuación se presenta:

Quitar llantas, lavar fierros, acodar tornillos en los bancos, bueno yo estoy acostumbrado a que laven los tornillos y me acomoden las piezas para ya después empezar a armar las cosas. En un inicio solo me ven, y se les va explicando cómo hacer las cosas.

RESULTADOS

Los comentarios anteriores hacen referencia al proceso por el cual cada aprendiz de mecánica debe pasar, por lo que es de vital importancia conocer las habilidades con las que cuenta cada aprendiz:

Primero tengo que evaluarlos yo, comenzando a desarmando cosas y ya te das cuenta de si saben o no, porque si no saben desarmarlo, mucho menos van a poder armarlos.

También es importante hacer constantes exploraciones de las habilidades que se van desarrollando:

Quitás cosas, lavas cosas, ya después ármame esta llanta, pon este freno, y ya vas viendo como lo van haciendo hasta que les dejas cosas más pesadas.

Parece que es muy relevante que antes de que el aprendiz comience a realizar cualquier actividad, debe desarrollar habilidades precurrentes y de acuerdo con el discurso del mecánico, estas se desarrollan a partir de ser ilustrados:

Por ejemplo esto se lava así, se le echa aceite aquí y lo vas armando así y así se pasan aproximadamente medio año porque es complicado dejar que alguien arme algo.

DECORADORA DE AZÚCAR

El caso de la decoradora de azúcar no es tan distinto de los demás. A partir de algunos de sus comentarios se pudo inferir que su forma de enseñanza se encuentra concentrada en los ámbitos de la *exploración* competencial, la *planeación didáctica*, la *ilustración*, *evaluación* y la *práctica supervisada*. Como lo muestra la Figura 17.



Figura 17 Desempeño didáctico de la decoradora artística de azúcar Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

El proceso de enseñanza pese a que varía de las necesidades de los aprendices, en su mayoría resulta ser bien planeado en cuanto a las técnicas que deben aprender en un inicio, para dar paso a las siguientes:

Por lo regular comienzo sugiriéndoles el bombón y la galleta que son los más fáciles para que vayan soltando su mano. Por ejemplo, en una galleta les enseño a preparar el glas y ya preparando el glas, se pinta de los colores que se vayan a utilizar y ya dependiendo del material que quieran utilizar y ya en galleta les enseño a realizar todas las figuras, dependiendo del evento que ellas necesitan.

Como se puede observar, es importante que si se desea comenzar con una técnica distinta de la que la maestra sugiere, se cuenten con ciertas habilidades, por lo que es preciso realizar cierta indagación acerca de lo que saben realizar:

RESULTADOS

Si, si me dicen que si saben, ya me dicen yo he decorado pasteles, galletas y ya, y les digo que quieres y ya veo si pueden o no.

Es vital que aun cuando ya se hayan realizado actividades que permitiesen el desarrollo de habilidades precurrentes para el decorado de azúcar, se verifique que se cuente con dichas habilidades, de lo contrario no se podrán realizar más actividades. Así mismo en este modo de enseñanza, la maestra es muy clara en cuanto a que primero debe ilustrar la manera correcta de hacer el trabajo:

Primero me ven y ya que tienen como modelo el mío, ya se ponen a hacerlo ellas.

Una vez que se ha observado la manera en que se de realizar el decorado, es esencial que los aprendices practiquen bajo la supervisión de la maestra:

Mi deber es decirles no, está mal, se debe hacer así y se lo quito.

Es con base en lo anterior que la maestra determina si ha habido un progreso o no, lo cual es de suma relevancia para continuar con la enseñanza de otra técnica o no:

Todo depende de cómo trabaje, de la dedicación que le dé. Si va progresando le regalo una clase.

Como se puede apreciar, cada uno de los comentarios presentados hace referencia a distintos ámbitos, así mismo aun cuando no se presentan comentarios que hagan referencia, por ejemplo, a los ámbitos de explicitación de criterios y retroalimentación, no se podría asegurar que estos no se presenten en la forma de enseñanza de la decoradora de azúcar.

HOJALATERO

El caso del hojalatero (Figura 18) resulta distinto a los casos hasta el momento presentados, en cuanto a que parece no existir en lo absoluto una planeación acerca de la forma de enseñanza, sin embargo si se hace mención de las habilidades con las que deben contar los aprendices, así como la forma de exploración:

Les hago un cuestionario sobre lo que trabajan y la forma en que trabajan y vas evaluando y les pides que te enseñen como lo hacen y ya de allí dices pueden o no pueden, el nivel que tengan, maestro, oficial, o ayudante.

RESULTADOS

Aun cuando alguien tenga cierto nivel, dependiendo de las habilidades que desarrolle es que este se puede ir cambiando:

Un ayudante puede llegar a hacer oficial y maestro con el tiempo, lo observas y ves si es capaz o no y es como puede llegar a otro nivel.

Una vez realizada la exploración competencial, se da paso a enseñar la manera de realizar las tareas, la cual se muestra a partir de la ilustración:

Le enseño con la práctica, por ejemplo una soldadura yo la veo de una forma y la se trazar de otra forma, entonces les digo la manera en que se debe soldar.

Para finalizar, una vez que se ha ilustrado la manera en que deben cumplirse las tareas, el aprendiz debe intentar realizar estas por su cuenta, sin embargo el maestro nunca deja de supervisar:

Siempre observo, sean buenos o malos, siempre estoy observando.

Es así que como se muestra en la siguiente gráfica, se puede inferir que el desempeño didáctico del maestro hojalatero se encuentra enfocado en el ámbito de la *exploración competencial*.



Figura 18 Desempeño didáctico del hojalatero Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

PEGADOR DE TEJA

Al igual que en el caso anterior, parece que el pegador de teja no tiene un proceso claro de la forma de enseñanza. Esto podría deberse a la demanda laboral en estos tipos de trabajo. Así mismo, existe un aspecto que parece ser de gran relevancia en ambos tipos de trabajo, el de la exploración competencial, ya que como se muestra en la siguiente gráfica (Figura 19), la exploración es el ámbito que más se presenta en este modo de enseñanza.

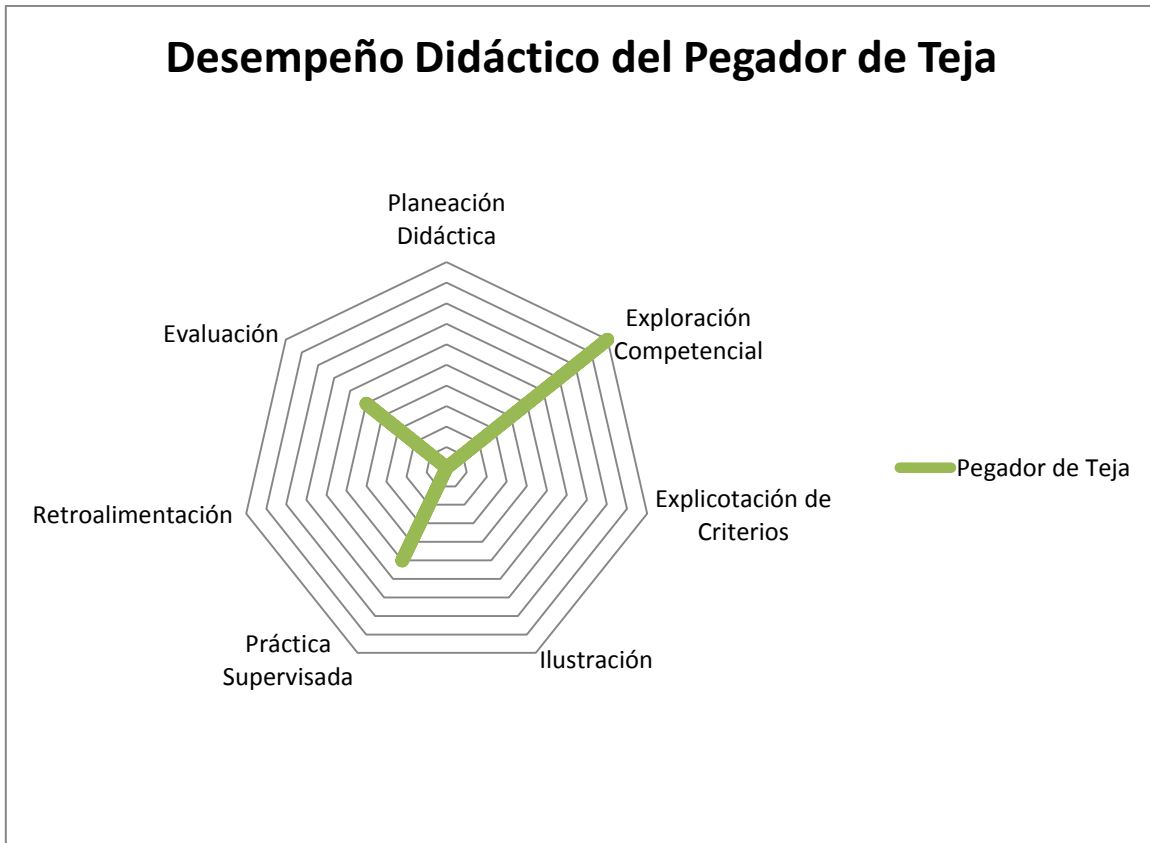


Figura 19 Desempeño didáctico del pegador de teja Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Es importante conocer las habilidades con las que cuenta cada aprendiz, debido a que con base en estas es la tarea que se les encomienda, al respecto el pegador de teja menciona:

Hay personas que te conviene más que sea chalan a que sea maestro, aunque le pagues igual que aun maestro, pero son muy buenos para quitar para empapelar, para lo que se hace primero. Por eso hay que ir viendo quien te sirve para una o para otra cosa, porque aunque sean pegadores hay cosas que no saben hacer.



Figura 20 Maestros y aprendices de Pegador de teja trabajando.

Aun cuando la exploración competencial es vital en la forma de enseñanza, la práctica por parte del aprendiz es de suma importancia para lograr aprender a pegar teja, al respecto el maestro menciona:

Les daba chance, les hacía líneas y ya los ponía a que se pusieran a pegar con la pistola.

Finalmente, dentro de la enseñanza de pegador de teja es de suma importancia el evaluar el desarrollo del aprendiz, para saber si es capaz de encargarse de una casa el solo:

Hay mucha gente que llega el momento en que lo dejas que vaya solo a hacer una casa. Vas viendo a quien haces responsable del material y ya lo vas dejando.

Como se puede observar el modo de enseñanza del pegador de teja se concentra en algunos ámbitos, tales como la *exploración competencial*, la *práctica supervisada* y la *evaluación*.

RESULTADOS

TLAPALERO

En el caso del tlपालero (Figura 21), el ámbito que se pudo ubicar mejor, fue el de la planeación didáctica. Es interesante ver, que aun cuando esta práctica podría asemejarse en cierto sentido a la de la abarrotera, en cuanto a la planeación se compara más con la del carpintero. Esto debido a que existe un proceso bien definido de la forma de enseñanza.

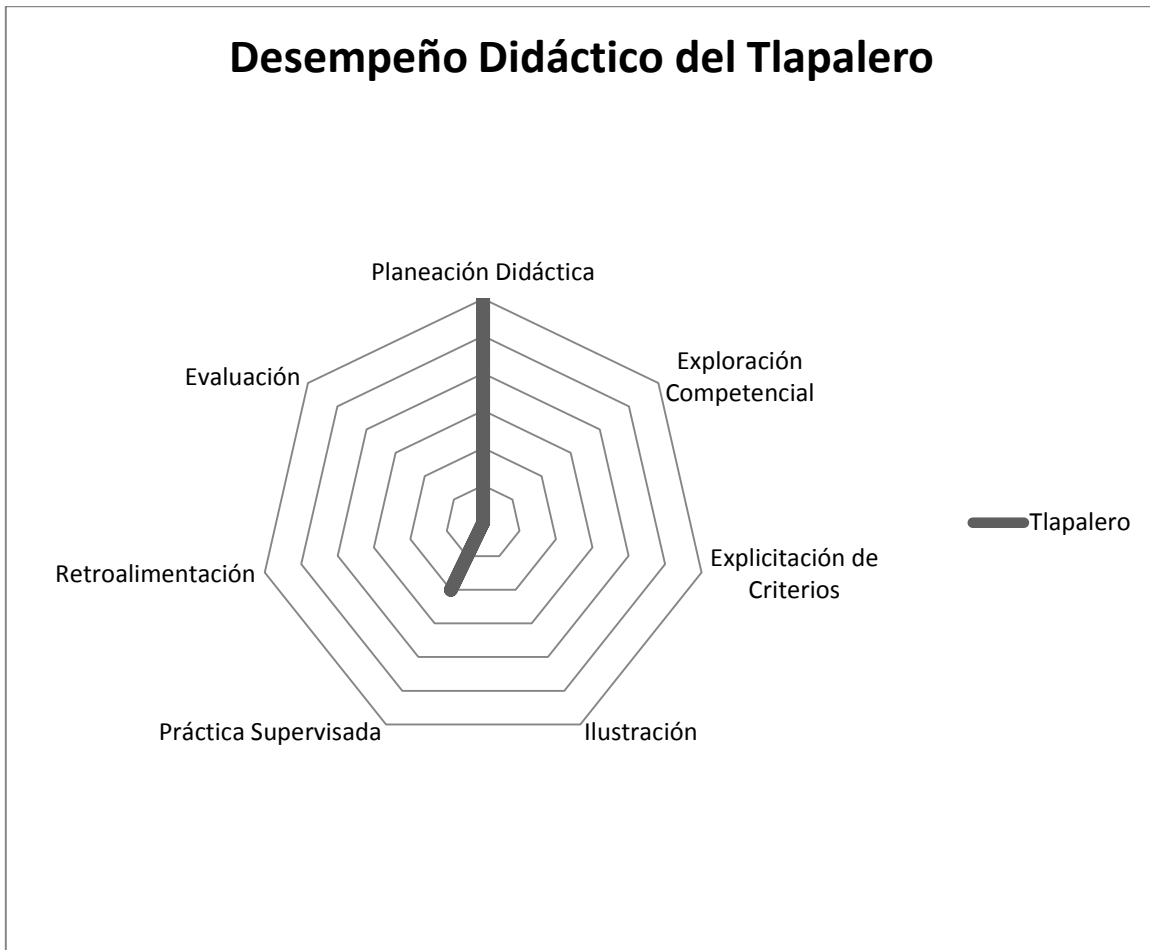


Figura 21 Desempeño didáctico del tlapalero Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Existen actividades que deben realizar los aprendices a su llegada y conforme van desarrollando ciertas habilidades es que se les permite ir realizando más actividades, al respecto el tlapalero menciona:

RESULTADOS

Lo principal, lo esencial para mí cuando entras, son las medidas, después lo productos que existe, diferenciar entre lo que es una medida de cobre de tornillo, etc. Después es aprender los nombre y donde están. Después precios y después distinguir entre cada uno de los productos.

Las actividades que se le encomiendan al aprendiz, como ya se mencionó, dependen del desarrollo de habilidades que este vaya teniendo, por tanto, aun cuando de forma explícita no se hace mención de una exploración competencial, esta se puede observar cuando habla acerca del proceso que siguen los aprendices:

Sigue el mismo proceso, primeramente debe saber lo esencial de matemáticas y de allí en adelante saber conversiones, debes tenerla en la cabeza, la otra son productos, acomodamiento, limpieza, etc.

Es importante ir observando el avance en cada uno de los aprendices, así como el irlos corrigiendo, de ser necesario cuando realizan las tareas que les son encomendadas, por lo que el tlपालero cuando se le cuestiona acerca de la manera en que les enseña, comenta:

Viéndolos, viendo cómo trabajan aquí. Pueden tener errores, pero no se vale abusar. Si tienen miedo que lo digan, se vale decir, tienes que enseñarlos y lo demás sobre la práctica.

Como se pudo observar, aun cuando el modo de enseñanza del tlपालero se puede identificar principalmente en los ámbitos de la planeación didáctica y la práctica supervisada, es importante resaltar que, aunque no de forma explícita, se puede distinguir habilidades en otros ámbitos de desempeño por parte del maestro tlपालero.

MARMOLERO

Por último, el caso del marmolero (Figura 22), se distingue por la inexistencia de un proceso de enseñanza, ya que incluso de forma explícita el maestro menciona:

Depende de lo que se vaya a hacer es distinto procedimiento, se aprende lo que se haría en ese momento.

Sin embargo, es importante resaltar que pese a no existir un proceso definido en la forma de enseñanza, esto no indica que se le permita realizar cualquier actividad al aprendiz, sino únicamente que se le enseña dependiendo de la actividad que demande el trabajo.

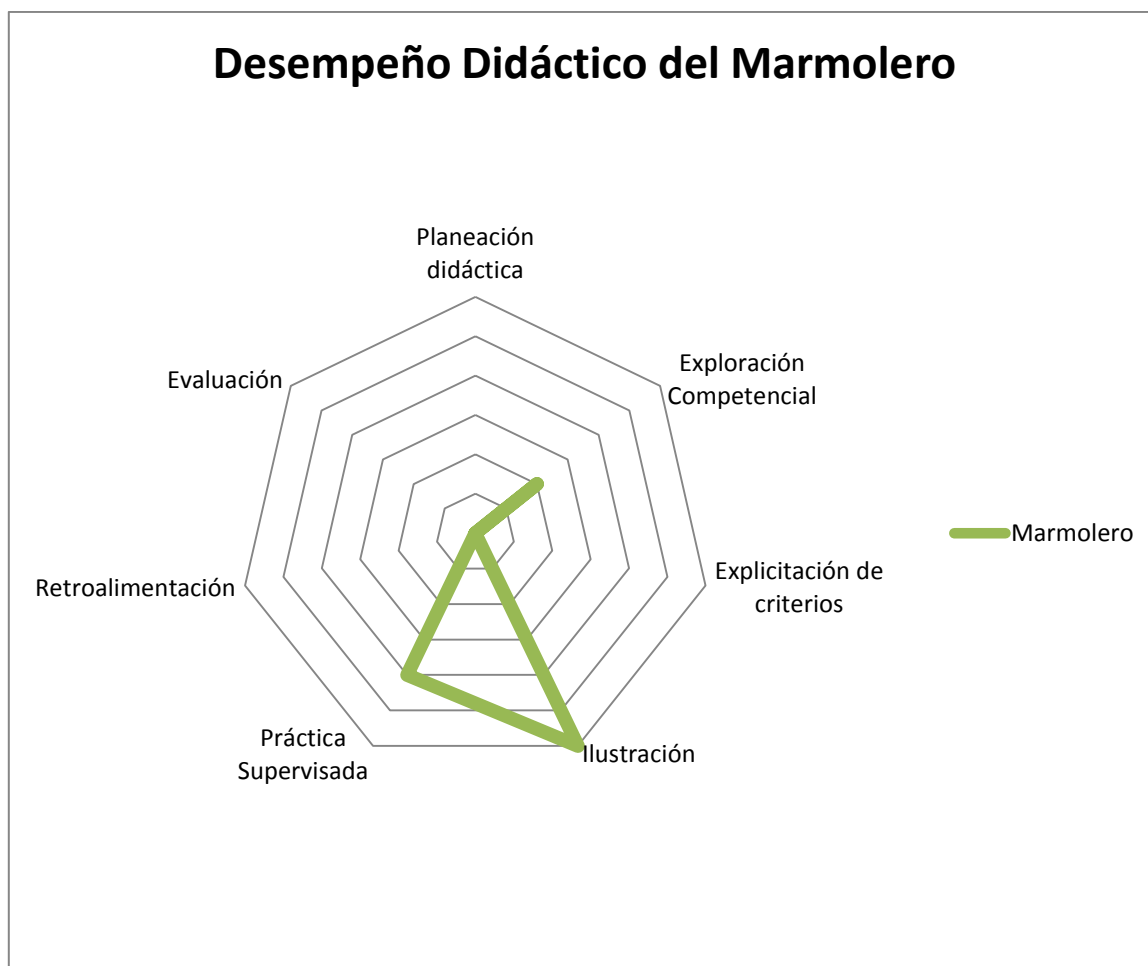


Figura 22 Desempeño didáctico del marmolero. Se muestra el ejercicio de habilidades por parte del maestro respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Para determinar que tareas le son permisibles al aprendiz, el marmolero comenta observar las habilidades con las que ya cuenta “*Te das cuenta para que cosas sirven*”. Una vez que se conocen las habilidades del aprendiz, es que se ilustra la actividad a realizar:

Primero como vas a poner el disco en la máquina, verificar que este en buenas condiciones, que tengas mucho cuidado, siempre hacer tu cuerpo un lado del disco por si se rompe el disco no te lastime, darte indicaciones de como agarrar la máquina, después a sacar los niveles, el descuadre de la casa, el cuadrarla, plomo, irte indicando como se hace paso a paso, si eres inteligente lo vas a prender.

Como se puede observar en la Figura 22, el ámbito más importante en la enseñanza del marmoleo es la ilustración, ya que no se puede poner en riesgo al aprendiz, dejándole

RESULTADOS

tareas que no saber realizar de forma correcta. Por tanto es vital que una vez que el aprendiz comience a practicar, el maestro se encuentre a su lado guiando su actividad:

Siempre se les va guiando, se les dice como hagan cosas y viéndolos y cuidándolos de que hagan bien las cosas.

Es importante observar que la enseñanza de esta práctica, al igual que en la del carpintero depende en gran medida de lo riesgo que puede resultar el trabajo, no obstante se diferencian totalmente en cuanto al proceso que se sigue.

RESUMEN DE RESULTADOS.

Como se puede observar en la Figura 23, el desempeño del músico se ve inclinado hacia la planeación didáctica y la explicitación de criterios, la de la abarrotera se encuentra en la planeación y en la exploración competencial, el agricultor parece que solo presenta ilustración, mientras que el carnicero enfoca su forma de enseñanza hacia la planeación didáctica y la ilustración, el carpintero por su parte, se inclina hacia la práctica supervisada y la ilustración, el tapicero se enfoca en la práctica supervisada principalmente, por otra parte, el mecánico, al igual que la abarrotera se inclina hacia la planeación y la exploración competencial, la decoradora de azúcar de igual forma se centra en la planeación y la exploración, mientras que el hojalatero únicamente se inclina hacia la exploración competencial al igual que el pegador de teja, el tlपालero por su parte se enfoca en la planeación y por último el marmolero lo hace en la ilustración.

RESULTADOS

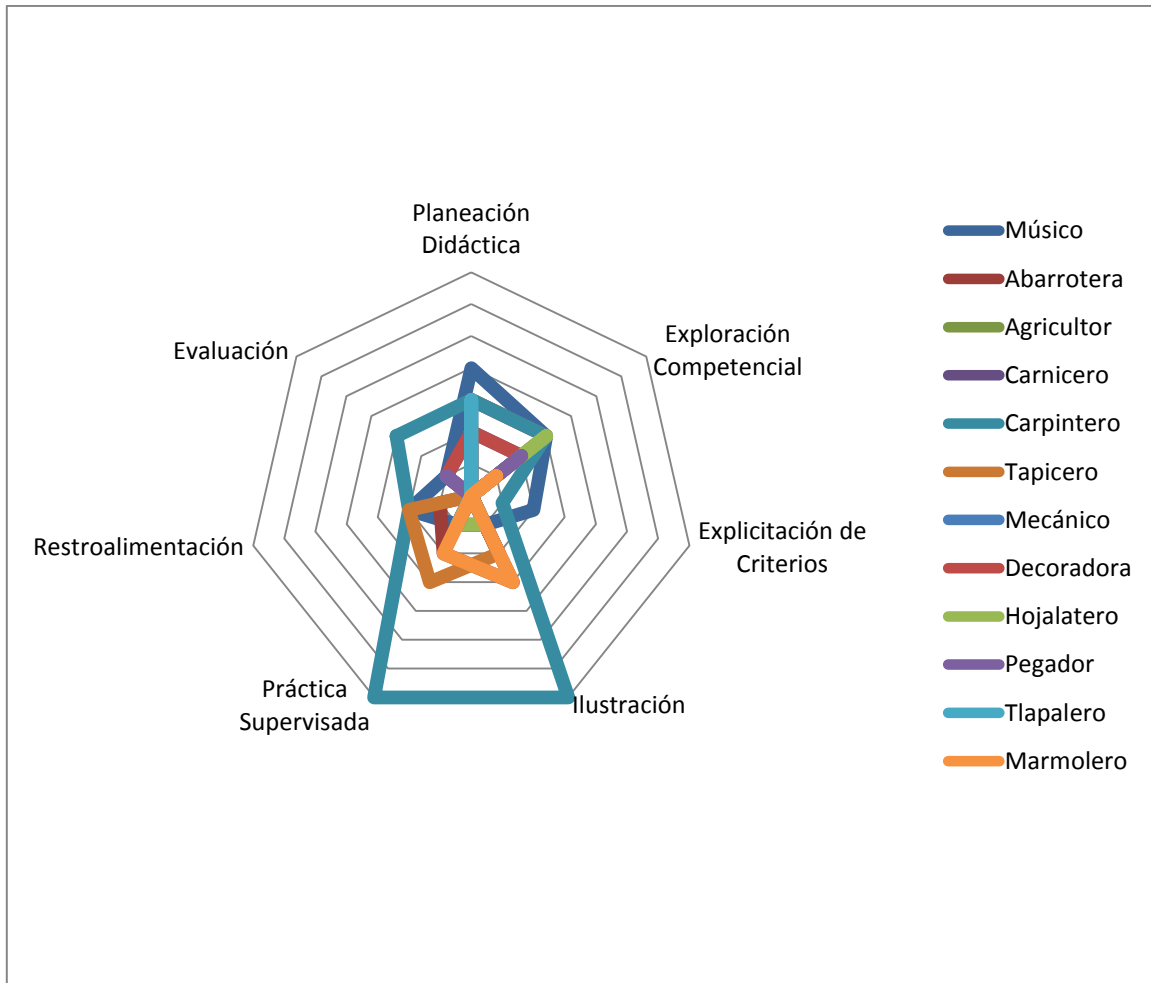


Figura 23 Desempeño didáctico de los maestros artesanos Se muestra el ejercicio de habilidades por parte de cada uno de los maestros respecto de los ámbitos de desempeño en su práctica didáctica.

Cada una de las prácticas analizadas se diferencian entre sí en su forma de enseñanza, algunos maestros parecen ejercitar habilidades correspondientes con uno solo de los ámbitos de desempeño, mientras que otros parece ser que ejercitan habilidades correspondientes con todos los ámbitos de desempeño. El caso que más resalta es el del carpintero, el cual parece que emplea habilidades correspondientes con todos los ámbitos de desempeño en mayor medida que los demás casos. A continuación se discuten los resultados en función de si el MIDD es aplicable o no en la enseñanza artesanal.

DISCUSIÓN

Basado en una perspectiva interconductual y tomando en cuenta los objetivos con los que debe cumplir aquel que desea enseñar: mediar, facilitar y auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias, así como la descripción de las habilidades que debe desarrollar aquel que enseña en función de los ámbitos propuestos por el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la utilidad del Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico en la enseñanza artesanal.

De acuerdo con los estudios presentados durante el Capítulo 4 no existe evidencia de la realización de estudios acerca de si el MIDD resulta factible cuando se trata de una enseñanza artesanal y no de una escolarizada, es por tanto que el presente estudio concentró su análisis en ésta forma de enseñanza, obteniendo como resultados generales los siguientes:

1. Las formas de enseñanza de los oficios presentados difieren entre sí de acuerdo con la práctica que se realiza, es decir, es diferente enseñar a realizar un mueble que a tocar un instrumento, por tanto las estrategias a las que se recurren a menudo son distintas, así como las habilidades que tanto maestro como aprendiz deben desarrollar.
2. Los ámbitos propuestos por el MIDD se presentan en la enseñanza artesanal, sin embargo, dichos ámbitos en algunos casos se podrían describir de forma diferente en el caso de la enseñanza artesanal, tal como se observa en la Figura 24.
3. La interacción que se presenta entre maestro y aprendiz en la enseñanza artesanal es entre expertos y novatos, aunque en algunos casos se da más como compañeros, esto depende de la práctica que se realiza.
4. El orden de los ámbitos del desempeño didáctico, en la mayoría de los casos (aquellos en los que se pudo observar el ejercicio de habilidades respecto de todos los ámbitos) se presenta de igual forma como lo propone el MIDD.
5. El MIDD es pertinente como modelo de análisis para la enseñanza artesanal y por lo tanto puede ser de utilidad para cumplir de una forma más satisfactoria con los

DISCUSIÓN

objetivos de este tipo enseñanza si se realizan los ajustes necesarios una vez hecho el análisis.

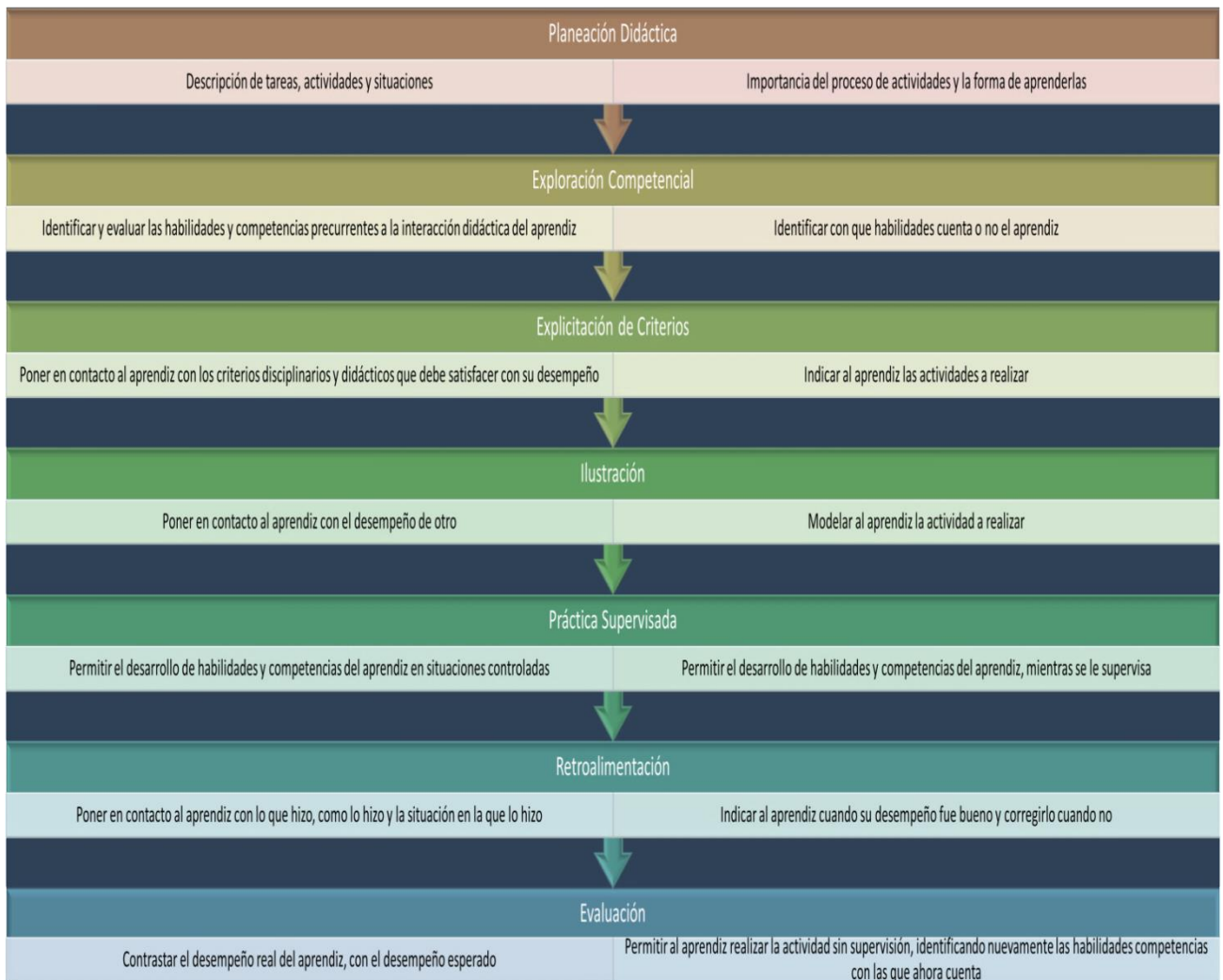


Figura 24 Descripción de los ámbitos propuestos por el MIDD en contraste con su descripción en función de la enseñanza artesanal

Los resultados presentados permiten concluir distintas cosas. De acuerdo con el Modelo Interconductual del desempeño didáctico (MIDD) propuesto por Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño H. & Carpio, C. (2014), el desarrollo de habilidades en los distintos ámbitos permite cumplir con los objetivos de la práctica didáctica, por tanto, se menciona, es posible aplicarse a cualquier ambiente educativo, aun cuando hasta el momento sólo se había trabajado en ambientes escolarizados.

DISCUSIÓN

Poco se ha hablado de la enseñanza artesanal y mucho menos –como ya se mencionó- se han realizado trabajos que permitan observar la relevancia que tendría o no el MIDD en ésta forma de enseñanza. Aun cuando mucho se ha hablado de que la enseñanza de la ciencia se asemeja –o al menos en el ideal- a la enseñanza artesanal, pocos son los trabajos que se han elaborado acerca de si es pertinente o no este tipo de estrategias. Fortes y Lomnitz (1992) mencionan: “[...] *la idea pedagógica central en la creación de la nueva licenciatura fue utilizar un método nuevo que estructurará las mentes de los estudiantes en forma de incrementar su creatividad científica. [...]*” (p. 55).

Como se puede observar, la ciencia no es algo que se aprenda de memoria, sino es algo que se realiza y por consiguiente comprende el desarrollo de habilidades y competencias en distintos ámbitos, sin embargo, hoy día los docentes parecen haber olvidado eso, convirtiendo sus clases –en su mayoría- en un lugar donde sólo se repiten las cosas, un lugar donde el poseedor de conocimiento es el docente y el alumno solo debe transmitir. En contraparte, la educación artesanal forma a los aprendices de tal modo que éstos sean capaces de crear productos, es decir, el sastre enseña a crear ropa, así como el científico debería enseñar a producir conocimiento,

A lo largo de las entrevistas realizadas a los distintos maestros es interesante observar que cada uno da cuenta de forma distinta de su trabajo, así mismo, las habilidades que cada una de estas prácticas requieren son distintas, por tanto, no es sorprendente observar que los ámbitos de desempeño que se pueden observar sean diferentes en cada caso. Por otra parte, resulta relevante que algunos de los ámbitos de desempeño se presenten en distintos momentos de la interacción, es decir, se puede ir y venir de un ámbito a otro, por ejemplo, en el caso del carpintero, éste realizaba una exploración inicial acerca de las habilidades precurrente de cada uno de sus aprendices, sin embargo, ésta no solo se realizaba al inicio (como suele ocurrir en la enseñanza de las diversa disciplinas a lo largo del curso), sino que conforme el aprendiz iba avanzando, se realizaban nuevamente exploraciones para deducir las habilidades con las que ahora contaba.

A diferencia de los resultados encontrados por Carpio y colaboradores (2005) acerca de que los docentes no realizan una práctica supervisada, en la mayoría de los casos expuestos de la enseñanza de los oficios, éste ámbito es el que se presenta con mayor

DISCUSIÓN

frecuencia, esto puede deberse a que en la mayoría de los oficios las actividades pueden ser riesgosas para el aprendiz si no se supervisan de forma adecuada. La forma de enseñanza de los maestros entrevistados, recae por completo en la actividad que realizan, enseñando así en medida de que se realiza dicha actividad, dando así instrucciones o modelando. Ryle (2005) menciona: “[...] enseñar es enseñar a hacer algo, y esto incluye a decir cosas, y lo que el alumno ha aprendido a hacer se supone que continuará en la posibilidad de hacerlo durante un lapso posterior [...]” (p. 331).

Cabe resaltar que cuando el aprendizaje es memorístico, este a menudo corre el riesgo de ser olvidado o bien, de encontrar el sentido de aquello que se aprendió. En el caso de la enseñanza artesanal esto no ocurre –o si ocurre, se presenta en menor frecuencia-, en medida de que aquello que se aprende es una actividad en concreto y es con base en dicha actividad es que se aprende, resulta casi imposible que el aprendiz olvide algo que ya aprendió, puesto que ahora esa actividad forma parte de su vida, de su cultura. Pese a los esfuerzos realizados con la finalidad de que la ciencia sea enseñada de forma artesanal y no de manera meramente escolarizada, en muchos de los casos no se ha logrado cumplir con dicho objetivo, al respecto Telmo (2009) menciona: “[...] aún existen modelos de formación en investigación en los cuales el estudiante realiza su investigación por sí solo, donde el director o tutor es meramente alguien que retroalimenta y conceptúa sobre el trabajo del estudiante [...]” (p. 18).

Un papel muy importante en las interacciones didácticas es el que juega el maestro, este como bien se ha mencionado debe ser capaz de mediar, facilitar y auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias en el aprendiz, no obstante, parece ser que en diversas ocasiones esto queda en el olvido. En el caso de la enseñanza de la ciencia, el científico a veces se encuentra más enfocado en cumplir con políticas administrativas, o bien, se concentra tanto en sus investigaciones que se olvida de enseñar a los nuevos aprendices. Dándoles el lugar –en varias ocasiones- de trabajadores, pareciese que en lugar de aprendices son manos de obra, pues sólo se les indica la actividad que deben realizar en función de sus habilidades precurrentes, sin llevar su aprendizaje más allá. Un aspecto que sobresale mucho en los maestros de cada uno de los oficios presentados en este estudio, es que hacen mención de la importancia que tiene el querer enseñar y de cuán importante

DISCUSIÓN

resulta tener aprendices en su práctica, los cuales sepan desarrollarse plenamente, pues confían en que si el aprendiz realiza bien todas las actividades, entonces podrá sacar adelante el trabajo, por ende, será alguien confiable. En su mayoría mencionan que al inicio se pierde intentando enseñarles a los nuevos aprendices, pero saben que si ambos realizan bien su trabajo, entonces pronto habrá más ganancias para ambos.

Es importante recordar que se aprende en medida en que se practica, un nadador se vuelve buen nadador, en medida de que nada, alguien que desea aprender a tejer lo hace en medida de que teje, de igual forma si lo que se desea es aprender a hacer ciencia, entonces se debe hacer ciencia. Bien lo menciona Tamayo (2000):

[...] cuando el padre del joven Leonardo da Vinci decidió que su hijo siguiera la carrera de pintor, lo llevó al taller de Verrocchio y lo dejó a su cuidado. Durante siete años, Leonardo vivió en la casa y en el taller de su maestro, aprendiendo las reglas, los trucos y las habilidades de ese artista formidable, pintando, corrigiendo y repintando hasta que un día, tanto el alumno como el maestro se dieron cuenta de que la tarea estaba terminada y que había sido un éxito: el alumno ya había superado al maestro. (p.79)

La enseñanza artesanal presentaba como una de sus características, que el aprendiz fuera a vivir a la casa del maestro, el cual subsidia sus gastos. El aprendiz se iba involucrando en la práctica y el maestro era el que auspiciaba las circunstancias para que esto ocurriera, a fin de que un día el aprendiz se convirtiera en compañero y finalmente en maestro. En la actualidad son pocos los maestros que son capaces de aceptar que el alumno supere al maestro, lo que podría poner en riesgo la cultura, pues si un aprendiz no se convierte en experto, entonces no podría preservar la cultura, dando fin al objetivo con el cual surgió la educación. Sánchez (1995) define a la enseñanza artesanal de la manera siguiente: “*Se entiende por vía artesanal la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con ocasión de la transmisión de un oficio. [...]*” (p. 9).

Nótese que lo más importante en la enseñanza artesanal es la transmisión del oficio, debido a que esto ayuda a que dicho oficio no muera en manos del maestro, por ende, es importante preservar el secreto de oficio, el cual no refiere a una receta mágica, sino al conocimiento total respecto de la práctica que se realiza. Como se puede observar a lo largo

DISCUSIÓN

de la entrevistas, los maestros intentan hacer que el aprendiz conozca todo lo que involucra a su oficio, -aunque en ocasiones no lo logren- para así poder dejarlos a cargo incluso de los nuevos aprendices.

Los resultados expuestos también pudieron presentarse en función de las limitaciones metodológicas que el presente estudio tuvo. Una de estas limitaciones fue que la entrevista se haya dado en algunos de los casos sin previo aviso, así como el haberse llevado a cabo en una sola sesión. Otra de las limitaciones corresponde con que sea el discurso de los maestros la única fuente que permitió generar evidencia acerca del ejercicio de habilidades por parte de los maestros respecto de los ámbitos propuestos por el MIDD, debido a que sí bien nos permitió dar cuenta de su ejercicio didáctico, se encontraron ciertas dificultades para guiar la entrevista hacia los objetivos deseados. Esto en gran medida pudo deberse a la falta de conocimiento que tienen los maestros acerca de su práctica didáctica, pues si bien son expertos en el oficio que practican, a la mayoría les cuesta dar cuenta de la función que tienen cuando se trata de introducir a nuevos aprendices en su práctica.

Por otra parte, un aspecto importante fue no poder observar la interacción didáctica de los maestros con sus aprendices, pues en su mayoría, se les dificultaba explicar la manera en como enseñaban, utilizando palabras como “pues así”, “se hace así”, etc., términos que indicaban la forma en que enseñaban como si se estuviese apreciando la interacción, por lo que al interpretar los resultados fue difícil dar cuenta de toda la interacción. Finalmente, una de las limitaciones más importantes fue el que la mayoría de los casos no existía un producto el cual se dependiera a partir del oficio, es decir, aun cuando los maestros entrevistados tenían un oficio y lo enseñaban en medida que lo practicaban, éste no tenía productos como tal, lo cual es probable que interviniera en la forma de dar cuenta acerca de su hacer como maestro. Esto se concluyó a partir del análisis de las entrevistas, pues el maestro que supo dar más cuenta acerca de cómo enseñaba, fue el carpintero, el cual si crea productos, ya sea muebles, puertas, etc., mientras que a los demás se les dificultó. Un caso muy especial fue el del agricultor, el cual, pese a generar productos (la siembra) no pudo dar cuenta de la manera más efectiva acerca de su quehacer, sin embargo, este caso pudo deberse, a -como se menciona en los resultados- que el agricultor

DISCUSIÓN

desde pequeño se encuentra inmerso en esta práctica lo que dificulta diferenciar el momento y la forma de cómo se aprende y por tanto de cómo se enseña.

Es con base en lo anterior que para futuras investigaciones se sugiere acudir a observar la interacción didáctica, video grabando las sesiones, que el estudio se realice en distintas sesiones y no solo en una, dando lugar después al análisis de cada uno de los videos, así como la generación de un instrumento que permita el observar de forma más precisa el ejercicio de habilidades respecto de los ámbitos propuestos por el MIDD. Acudir con maestros que su oficio requiera la generación de un producto. Apoyar los resultados obtenidos con el discurso que puedan proporcionar tanto aprendices como maestros. Se sugiere que se tome en cuenta toda la interacción didáctica, concentrando el estudio tanto en las habilidades del maestro como en las del aprendiz. Por último, resultaría importante tomar en cuenta el presente estudio como antecedente, para así poder formular las categorías respecto de la descripción de cada uno de los ámbitos que aquí se presenta.

Respecto de otras investigaciones se propone realizarlas en función de la interacción alumno-maestro, es decir, acudir al contexto real y observar la forma en que interactúan estos dos, acompañar las observaciones con entrevistas realizadas a ambos en función de los ámbitos de desempeño propuestos por el MIDD (como fue el caso del presente estudio) para ver la funcionalidad del MIDD en ambos casos, tanto cuando se habla del maestro, como cuando se habla del aprendiz. Por otra parte se sugiere que esta misma propuesta se ejecute en la enseñanza de distintas disciplinas, en la forma en la que enseñan aquellos que se encuentran al frente de un grupo de investigación y la forma en la que se enseña en las escuelas técnicas. Esto, con la finalidad de realizar un análisis que permita por un lado, dar mayor sustentabilidad al presente estudio y por otro para verificar la funcionalidad que tiene el MIDD en los distintos ambientes educativos.

Por otra parte se sugiere la creación de un registro que permita evaluar las habilidades que ejercitan los maestros en función de los ámbitos del desempeño didáctico. Es necesaria la creación de un instrumento como el que se describió que se confiable. Lo anterior, con la finalidad de que dicho instrumento permita la observación y registro de las distintas interacciones didácticas en los diversos ambientes educativos, esto permitiría en investigaciones posteriores la aplicación del MIDD, de una forma confiable.

DISCUSIÓN

Finalmente, se propone la aplicación del MIDD en los distintos niveles educativos, tomando en cuenta las precisiones que el presente estudio ofrece. Es de suma importancia que si se desea obtener profesionales, ya sea médicos, biólogos, psicólogos, físicos, pedagogos, etc., que se encuentren capacitados para preservar la cultura, es necesario que entonces se comience por educarlos de la mejor forma posible, recurriendo a las distintas estrategias educativas, generando alternativas de solución a las nuevas problemáticas de la educación. El MIDD es un modelo que empleado de la manera correcta podría ayudar a la capacitación de la planta docente, formando así maestros competentes, que a su vez formen profesionales competentes.

Es con base en lo anterior, así como con los resultados expuestos y la discusión realizada a lo largo del presente estudio que por el momento se puede sostener al menos que el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico es un modelo que nos permite analizar las interacciones que se presentan en las distintas formas de enseñanza. Así mismo, dicho modelo puede ajustarse –de acuerdo a las necesidades de cada práctica- para una posible intervención educativa.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. & Visalberghi A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aristóteles (1969). *Metafísica*. México: Porrúa.

Arrington, R. (2015). *Preocupaciones Wittgensteinianas*. (pp. 11-67). México: Universidad Veracruzana.

Azcárate, P. (1871). *Obras Completas de Platon*. Madrid: Medina y Navarro.

Carpio, C. & Irigoyen, J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L. Hayes, E. Ribes & F. López, *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.

Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L. Hayes, E. Ribes & F. López (Eds), *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.

Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven el comportamiento creativo: Un análisis experimental con estudiantes universitarios*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Iberoamericana.

Carpio, C., Arroyo, R., Morales, G., Canales, C. & Silva H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.

Carpio, C., Chávez Favela, M.C., Silva, H., Cárdenas, K., Escobedo, L., León, A., Sánchez, J., & Reyes, R. (2005). Fundamentos teórico-metodológicos de un modelo interconductual de evaluación de habilidades y competencias docentes en educación de habilidades y

competencias docentes en educación en educación superior. *Memorias del XVII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta*, San Luis Potosí, México.

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En C. Carpio & J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (pp. 1-32). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6,1, 47-60.

Carpio, C., Silva, H., Landa, E., Morales, G., Arroyo, R., Canales, C. & Pacheco, V. (2006). Generación de criterios de igualdad: Un caso de conducta creativa. *Universitas Psychologica*. 5,1, 127-138.

Escobedo, E. (2006). *Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fortes, J. & Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI.

Ibáñez, C. (2007a). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la teoría Interconductual*. México: Universidad de Sonora.

Kantor, J.R. (1967). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. (p.14). México: The Principia Press.

Manacorda, M. (2009). *Historia de la educación: de la antigüedad a nuestros días*. México: Siglo XXI.

Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual, Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*, 1,2, 73-89.

ANEXOS

Moreno, E. (1999). *Hacia una Teoría Pedagógica*. México: Colegio de Pedagogos de México.

Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. & Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en Psicología. En C. Carpio & J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (pp. 33-50). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Peña, T. (2009) La formación en investigación en Psicología. En C. Carpio, (Ed), *Investigación, formación y prácticas psicológicas*. (pp. 1-23). México: Iztacala-UNAM.

Reyes, M. Ibáñez, C. & Mendoza, G. (2009). *Una propuesta pedagógica para el aprendizaje de competencias básicas en educación superior*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Ribes, E. & Burgos, J. (2006). *Raíces Históricas y Filosóficas Tomo I*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Ribes, E. & López F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas

Ribes, E. (1983). ¿Es suficiente el Condicionamiento Operante para analizar la conducta humana? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 9,2, 117-130.

Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego del lenguaje. *Acta Comportamental*. 1(1), 63-82.

Ribes, E. (1994). Estado y perspectivas desde la Psicología Interconductual. En L. Hayes, E. Ribes, & F. López. *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. (pp. 9-18). México: Universidad de Guadalajara.

Roca, J. (1994). Problemas filosóficos de la Psicología Interconductual. En L. Hayes, E. Ribes & F. López. *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. (pp. 69-89). México: Universidad de Guadalajara.

Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. México, Paidós Ibérica,

ANEXOS

Sáenz, A. (2006) *Análisis funcional de las estrategias didácticas*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México, CESU.

Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Miguel Ángel Porrúa

Silva, H. (2009). *El desarrollo de habilidades de investigación científica y planeación didáctica: redefiniendo el vínculo entre la investigación y la docencia*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Silva, H. (2011). *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas*, Tesis de Doctorado en psicología, Facultad de Psicología - UNAM.

Silva, H., Morales, G. & Pacheco, R. (2009). Docencia e Investigación: Análisis Conductual de su Interacción, En C. Carpio, (Ed), *Investigación, formación y prácticas psicológicas*. (pp. 59-80). México: Iztacala-UNAM.

Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño H. & Carpio, C. (2014). Didáctica como Conducta: Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 40,3. 32-46.

Silva, H., Rocha, E., Torres, M., Vargas, A. & Galindo, L. (En prensa). Habilidades didácticas y científicas: una aproximación experimental a la influencia recíproca en su desarrollo.

Tamayo, P. (2000). *Cómo acercarse a la ciencia*. México: Grupo Noriega Editores.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

ANEXOS

Entrevista Músico

Se llevó a cabo una entrevista a un joven músico, quien a pesar de su edad, ya cuenta con una gran experiencia en la enseñanza de la música a través de diferentes instrumentos. Este maestro dio clases de música en el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco a una gran cantidad de alumnos de diferentes generaciones. Además, de manera paralela con dicho proyecto en el CCH, este maestro también ofreció clases por su cuenta a niños, jóvenes y adultos con quienes también logró buenos resultados.

Ha participado en una gran cantidad de eventos y concursos musicales sin dejar de lado la enseñanza. Actualmente estudia la licenciatura de Historia en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, donde también ha realizado algunos proyectos.

Se eligió a este personaje debido a que se encuentra inmerso en el ámbito de la música al mismo tiempo que la enseña, lo cual es consistente con lo dicho acerca de las características que debe de cumplir un maestro. Otro aspecto importante es que este maestro jamás recibió alguna instrucción formal en ningún sentido y porque, a pesar de que sus proyectos se hayan amparado dentro de instituciones propiamente educativas, la manera en cómo lleva a cabo su oficio se mantiene lejos de las técnicas que caracterizan la educación musical que se imparte de manera formal en instituciones como conservatorios o escuelas de música.

E= Entrevistador

MU= Músico

E: ¿Cuánto llevas tocando?

MU: Tocando llevo aproximadamente 8 años, enseñando como tal, 5 años

E: ¿Cómo fue que comenzaste a tocar?

MU: Todo fue muy autodidacta, comencé con la guitarra, todo viendo a partir de mis papás, mi familia y hermanos. A mí me gustó mucho y comencé con grupos y a dar clases, yo

ANEXOS

donde me enfoco más a la iniciación básicamente, porque para un nivel ya más avanzado necesitas un conocimiento de cosas más precisas y yo me enfoco más a la familiarización a que conozcan más el instrumento, a la práctica, que sepan para que sirve cada parte.

E: ¿Entonces desde pequeño te intereso la música?

MU: Desde chiquito había fiestas familiares y veía cómo es que tocaban todos mis primos y tíos y cuando veía a mi papá agarrar la guitarra. Yo veía que le gustaba mucho, eso fue lo que más me llamó la atención, el gusto que te puede generar un instrumento musical. Y fue así como yo fui aprendiendo desde lo visual, desde que tienes que rasgar y suena tal cosa, pero tiene que hacer una serie de combinaciones en las pisadas, que donde pisas, en los traste, y que es un traste y así todo se fue involucrando. Y en tanto involucramiento fue me gustó mucho a tal grado que lo vincule con mi carrera, de ser investigación musical y dar ese conocimiento que tuve desde que a mí me intereso.

E: ¿Tu papá fue el que te involucro en el mundo de la música?

MU: Si, si bien él no es músico de profesión, fue el que incentivo el gusto, dándome las bases necesarias y ya a partir de esas bases fue que yo me pude meter en los demás instrumentos musicales, pues toco la guitarra, el piano, el contrabajo, las percusiones, etc. Nunca lleve un curso, siempre fue solo aprenderme pisadas, estructura de notas y así.

E: ¿De qué manera te enseñaron?

MU: Lo que ellos siempre me inculcaron fue el observar bien, las pisadas, la posición todo lo que involucra una ejecución precisa y ya después era la práctica. Al principio ellos estaban al margen de que estuviera haciéndolo bien y ya después me dejaban solo. Y yo me di cuenta que ahora que yo enseño hago es que en el momento en que aprenden incentivo a que aprendan por su cuenta, solo planteo las bases para que ellos se desarrollen por su cuenta

E: ¿Cómo planteas estas bases?

MU: Primeramente me he dado cuenta que hay distintas personas, hay personas que son muy buenas y ellos mismos se dan cuenta de que pueden sin uno. Hay otras personas que

necesitan un poco más de imaginación, de que, esto es lo que tienes pero como lo quieres expresar, tú piensas en un sonido y tienes que desarrollarlo de tal manera de que lo hagas a gusto propio y que transmita algo, en ese sentido cuando más transmites tienes la necesidad de sacar más cosas y es por eso que hay gente o que es muy hábil con la guitarra o que tiene la disciplina para meterse con más instrumentos o a muchos géneros musicales. Es solo incentivación a partir de que vean que pueden más. En los casos a mí me gusta trabajar más es en los casos en los que no tienen ni una base y es muy complicado que aprendan, porque esos casos debes agarrar a las personas desde cero, desde como debes agarrar una guitarra, hasta para que es una guitarra. Entonces familiarizarse a tal modo de que se haga cotidiano para ellos, hacer una disciplina y en este sentido se mezcla mucho el que no se van a hacer músico y que tienes otras actividades, pero entonces lo que tienes que buscar es una forma de que esto se haga cotidiano, de que se haga parte de su vida y también estar consciente de que debes ajustarse a sus tiempos porque no los puedes obligar a que haga las cosas cuando no tiene tiempo, cuando no puede, entonces buscar una forma de que haya una organización. Para que esto no solo se haga una disciplina, sino que también se vuelva parte de su vida.

E: ¿Cómo logras establecer la disciplina?

MU: Principalmente, tienes que inculcar paciencia, hay gente que se desespera muy rápido, pero primeramente la paciencia es lo que te va a llevar al gusto y esto es muy importante que debes hacerlo por gusto y no por obligación. Tienes que tener como objetivo llegar a qué quieres llegar y practicar, es por eso que debes inculcar la paciencia y es por eso la constancia el acomodar los tiempo y ver que a lo largo hay avances. Eso es muy importante, es un gran problema el lograr que la gente vea avances cuando está tomando clases y demostrar de algunas veces si tú quieres exhibiéndolos, yo sé que es anti didáctico pero a mí me ha funcionado mucho, el exhibirlos en algunas ocasiones porque hace que demuestres lo que has avanzado y que los demás te hagan una crítica y si hay un avance en concreto te van a hacer un comentario que te construya y va hacer que avances más.

E: Por ejemplo, si yo quiero aprender guitarra ¿por dónde comienzas a enseñarme?

ANEXOS

MU: Podría aprender primero el uso de cada dedo, cada dedo tiene una función tanto en la mano derecha, como en la mano izquierda. Desde ese punto puedes hacer ejercicios de digitación, ejercicios básicos que van a darte velocidad, precisión y coordinación. Y estos se van desarrollando a la par pero no de la misma manera. También es muy importante la postura y la posición de la guitarra.

E: ¿Desde dónde partes para enseñar cuando tienes alumnos de distintos niveles?

MU: Depende, muchas veces o que puedes hacer es dar las clases básicas y esto va servir como un repaso para los que están en un nivel medio o avanzado y esto contribuirá a los que apenas están empezando, pero aquí depende también mucho de donde des las clases. Y también va dependiendo del avance de cada uno

E: ¿Cómo evalúas el avance?

MU: Juega mucho el estar pendiente a través de pruebas, de exámenes, porque si no hay una demostración se quedan de lado muchos factores que también ayudan al aprendizaje, por lo que deben ser exámenes constantes. Yo por ejemplo en las primeras clases veo mucho primero el que estén poniendo atención, luego observar que se vayan familiarizándose con el instrumento y con base en eso, dependiendo del tiempo en que tarde en familiarizarse es como calculas un tiempo aproximado en que tarde en aprender ciertas cosas y a partir de allí corregir los problemas más graves o ver el avance a partir de ese momento. Pero si es muy importante el desarrollo individual, puedes comenzar la clase general, pero ya el desarrollo lo debes observar a nivel individual. Es importante que haya gente en los exámenes, que se acostumbren a tocar en público, porque si bien el músico debes estar concentrado, los nervios juegan un papel muy importante a la hora de tocar frente a más personas, por eso es muy importante que se acostumbren.

E: Si dos personas, por ejemplo, llegan a pedirte clases pero de géneros distintos ¿desde dónde comienzas?

MU: Se comienza desde lo básico porque al final toda la música es igual, en cuestión de cosas teóricas, y ya después dependiendo de los intereses es lo que vas viendo que le vas a enseñar. Es muy importante también entrenar lo auditivo porque el sonido de cada género

ANEXOS

es distinto. Entonces se parte de lo básico y ya después lo vas especificando. Pero yo también lo que hago es hacer que escuchen nuevas cosas y no solo se queden con lo mismo. Es importante que también comprendan el porqué de la música, la música cumple necesidades diferentes dependiendo del lugar y la época. Esto es muy importante porque si comprendes que necesidad va a cumplir lo que vas a tocar es que le puedes imprimir sentimiento a la música.

E: ¿De qué manera retroalimentas el avance?

MU: Algo que no me gusta mucho, es que la reconstrucción sea inmediatamente, por ejemplo si el sábado tuvimos una exposición y hay cosas que corregir y cosas que felicitar, lo hacemos el lunes siguiente. Y ya decimos estas cosas son las cosas buenas y malas que se deben trabajar, porque si algo salió bien esta perfecto pero hay que seguirlo trabajado para perfeccionarlo.

E: ¿Existe algo que te guste retroalimentar más?

MU: La actitud, porque a partir de esta te das cuenta quién se preparó y ya de allí solo algo que fuese muy notario.

E: ¿Con qué población te gusta trabajar más?

MU: Me gusta trabajar con niños porque es cuando se te facilita más el generar hábitos, por ejemplo el gusto por la música

E: ¿Cuándo se trata de niños como es la forma de enseñanza?

MU: Primero demostración, en este tipo de ejecución de artes, debes demostrar que sabes, porque al trabajar con niños primero debes de mostrarles a los padres que sabes tocar y manejar un grupo. Luego tener la certeza de que hay una rigurosidad en este ámbito sin caer en lo violento. Y ya una vez teniendo esto de la formalidad debes crear técnicas que ayuden, por ejemplo viendo que es lo que les gusta y a partir de allí enseñarles. Cuando son niños si es más fácil primero apegarlos a lo que les gusta ara que vayan satisfaciendo una necesidad. Ellos siempre deben ver un avance.

E: ¿Cómo te das cuenta de que ya es todo lo que les puedes enseñar?

ANEXOS

Me ha pasado en ciertos momentos en dos formas, 1) cuando ya me superan y entonces ya los canalizas con alguien más a que perfeccionen o les dices que intenten con otro instrumento. Y 2) todo el tiempo aprendes cosas en el alumno y una vez que ellos son capaces de explicarte que es lo que escucha y porque entonces ya es más un intercambio entre colegas.

E: ¿Algún fracaso que hayas tenido?

MU: Muchos porque no se toman en serio esto de la responsabilidad y no practican, no llevan los instrumentos, etc.

Entrevista Abarrotera

Se eligió el oficio que de manera popular se conoce como la venta de abarrotes, debido a su innegable relevancia social, además de que este tipo de trabajo implica una forma de enseñar y aprender distinta a la que se acostumbra dentro de la educación formal.

El caso en particular fue el de una familia que se ha encargado de establecer un negocio de abarrotes que ha resultado exitoso por más de 20 años, dentro de los cuales, han transitado diferentes aprendices. Al comienzo, el negocio se encontraba únicamente en manos de la familia que lo inició, sin embargo, con el paso del tiempo y con el éxito logrado, fue necesario incluir dentro del mismo a diferentes jóvenes que facilitaran las tareas que cada vez eran más difíciles de cumplir para dicha familia. De esta manera, la enseñanza se convirtió en una necesidad inmediata dentro del negocio.

La entrevista realizada se llevó a cabo con uno de los miembros de la familia que inició el negocio de los abarrotes, y quien especialmente se concentra en la enseñanza del oficio a los diferentes empleados con los que cuentan. De esta manera, la información obtenida gracias a este personaje resultó de gran ayuda dentro de la presente investigación ya que no sólo es posible indagar al respecto de las habilidades que realiza una persona que se dedica a enseñar algún oficio, sino que también, es posible conocer el proceso mediante el cual desarrolló estas.

ANEXOS

E= Entrevistador

A= Abarrotera

E: ¿Cómo fue que aprendiste las actividades diarias del trabajo?

A: Yo aprendí porque mis papás iniciaron con la tienda y entonces con el tiempo vas experimentando cosas nuevas, hay cosas que vas aprendiendo empíricamente o se aprenden de una manera por instinto, vas también aprendiendo como tratara los clientes, porque hay clientes diferentes que tienen distintos temperamentos, entonces tu que tienes un negocio independientemente de que no tengas un día bueno siempre frente al cliente debes de tener una actitud positiva y de agrado hacia ellos y en cuanto a las actividades tú te vas dando una idea de por ejemplo, como se ve bien el producto, que sea atractivo, te vas dando cuenta de que cualquier cosa que pones en el mostrador se va a vender, todo lo que tú le pongas enfrente al cliente, ten por seguro que se va a vender. Y ya vas aprendiendo, por ejemplo, cuando los chicos llegan a ayudarme yo he intentado hacer un proceso de capacitación para ellos, pero es muy difícil aplicarlos o hacerlos. Entonces yo les debo tener paciencia porque a veces hay personas que ya trabajaron en tienda, pero otras no. Entonces nosotros los ponemos a prueba de una semana a 15 días y ya si yo veo que le echan ganas seguimos, si no no, porque hay personas que definitivamente no le echan ganas.

Entonces que yo te diga tengo un proceso o una forma de capacitar no, porque la tienda no nos lo permite por el tiempo, entonces haz de cuenta que ellos llegan y sobre la marcha van aprendiendo, por ejemplo si me piden jamón yo les digo ven te enseño a rebanar jamón. Las primeras veces están lentos, les da miedo, no saben cuáles son los jamones. Entonces yo para que se les vaya quitando el miedo de la rebanadora cuando no hay clientes los pongo a rebanar, están más tranquilos, nadie los presiona, también con el tiempo se van aprendiendo las marcas y el lugar donde van los productos, por ejemplo les digo, mira, esto va aquí, acá esta esto otro y así. De verdad es impresionante como hay personas que te captan en 3 días y hay otras que nada más no.

E: ¿Cuál crees que es la diferencia entre los que pueden en tres días y los que no?

ANEXOS

A: Yo creo que es la actitud de cada quien, hay personas que les interesa y que tienen muchas ganas de aprender, hay personas que te puedes pasar una semana en enseñarles cómo vender pan, por ejemplo les digo mira este pan se enrolla así, se pone así y vuelven a hacer lo mismo y hay personas más hábiles por ejemplo con la computadora que yo les doy las claves que deben meter y aprenden muy rápido. Ahora, una de las políticas es que cuando llegan no estén en el mostrador

E: ¿Con que actividad empiezan?

A: Con lo que empiezan es limpiando o a enrollar papeles. Sin embargo la tienda nos demanda tanto la actividad que los tengo enrollando y después los muevo dependiendo de mis necesidades. Aquí en la tienda es dependiendo de cómo surge el trabajo. También si llega alguien nuevo, les pido a los que ya saben que le enseñen, entonces es como un aprendizaje en cadena. Pero aun cuando yo no los capacite directamente a veces, siempre los estoy supervisando.

E: ¿Cómo evalúas si ya tienen o no experiencia?

A: Platicando con la persona y en eso te das cuenta, o también te das cuenta si te dicen mentiras

E: ¿Cuando estas entrenando permites que se equivoquen, como es ese proceso?

A: Cuando acaban de entrar les pido que se apoyen con los que ya están pero siempre estoy supervisando, y se equivocan vemos como lo solucionamos y por ejemplo si cortaron mal el jamón les digo a ver ven se corta así, hazle así.

Entrevista Agricultor

El agricultor es un hombre de edad avanzada, el cual a lo largo de toda su vida se ha dedicado a la siembra de maíz. Radica en un pueblo de Querétaro, desde muy pequeño se dedicó a la agricultura, en un inicio trabajaba para otros y posteriormente trabajaba en sus propias milpas. Principalmente se dedicó a enseñarles a sus hijos, así como a los miembros de una asociación de agricultores a la que pertenecía.

ANEXOS

E= Entrevistador

A= Agricultor

E: ¿Quién le ayudaba a la siembra?

A: Todos me ayudaban cuando estaba escardando, que fueran destapando el maicito, aunque lo dejaran tapado pero sí iban detrás de mí destapando.

E: ¿Dónde aprendió?

A: Yo lo aprendí aquí, pues estaba yo aquí en el rancho, aquí lo aprendí en el rancho con todos los demás. Me ocupaban, yo estaba chamaco, me pagaban porque les fuera ayudar y pues allí iba aprendiendo yo iba viendo como le hacían, como se acostumbraba más que nada aquí, porque no es lo mismo aquí que en otros lugares

E: ¿Cómo se acostumbra aquí?

A: Pues aquí se acostumbra desde barbechar la tierra, luego regarla, pasarle la rastra, pasar a la siembra del maíz, después viene la fertilización, después hay que escardarle, es arrimarle la tierra al maíz, ya después hay que echarle mata yerba, y ya uno lo deja hasta la cosecha. Hay que cosechar y después llevar el maíz a la casa.

E: ¿Qué le ponían a hacer cuando estaba chiquito?

A: No, pues a base de lo que podía hacer, por ejemplo, en ese tiempo no se utilizaba el fertilizante, entonces ya me ocupaban para sembrar y me ponía yo a sembrar, me ponían a escardar y ya iba yo destapando el maíz que no quedara tapado, en ese entonces sí había delicadeza de si lo dejaban tapado, ahora ya no, pero en aquel entonces había que ver que a la matita que no le llegaba maíz arrimarle para que le llegara bien la tierra, irle destapando bien. Luego uno agarraba la matita y la sacudía para que no quedara tapado.

E: ¿Cómo fue aprendiendo?

A: Con mis tíos, me decían, me iban diciendo como lo hiciera y que tenía que quedar bien destapadito. Cuando trabajaba con ellos me enseñaban, casi siempre me iba con un tío que le gustaba que fuera yo a sembrar. Yo le daba por ejemplo, abasto a dos yuntas, iba arriba

ANEXOS

cortando uno aquí y otro acá y ya iba yo sembrando, y a ese tío le gustaba porque me quedaba muy bien la siembra. Ya después cuando se vino el tiempo donde se sembraba con la pala pues también le fui aprendiendo, porque en ese tiempo la friega de la pala si era muy dura, uno sembraba un cuartillo de maíz en todo el día. Uno tenía que sembrarlo y picarlo y ponerle luego el maíz y así. Ya después se vino un tiempo donde llegaron unos araditos que tenían un tubito y ya le echabas al tubito y quedaba bien sembradito. Entonces sí se sembraban 10 o 20 cuartillos en el día.

E: ¿Y cuándo empezó a sembrar solito, hasta que tuvo sus parcelas o desde antes?

A: Yo mis propias parcelas desde muy chico las tuve, yo me quede con las tierras de mi papá pero estaba yo tan chico que se las daba a alguien que me las sembraban, yo creo que fue hasta que me case que empecé a sembrarlas yo y ya me ice de mi yunta y ya después de un tractor, y ya entonces si hasta 20 hectáreas sembraba con el tractor.

E: ¿A quién le enseñaba?

A: Les intente enseñar a usar el tractor a uno de los socios pero no quiso aprender, a mis hijos pues sí, unos de ellos si aprendieron, los que se aplicaban más al campo. Un tiempo me dieron una maquinaria, eran unas máquinas para empacar y ya les enseñaba como se debía hacer, que si se llega a romper un alambre hay que buscar donde está el mal y componerle y seguirle empacando y ya después ellos ya le empacaban solitos. Uno de ellos se iba solito a regar con la bombita, él compraba todo lo que se necesitaba y lo que sobraba se lo quedaba él.

E: ¿Cómo les iba enseñando?

A: Aquí se va aprendiendo luego luego, desde que se ve como lo van haciendo lo demás, luego me ayudaban a sacar la pastura entre todos, el más chico era el que era más bueno para trabajar y allí andaba.

E: Al que sabía más ¿le dejaba hacer más cosas?

A: No, todos hacían lo mismo, porque como nos juntábamos, pues me ayudaban.

E: ¿Cuándo se equivocaban, los regañaba?

ANEXOS

A: No tenían que equivocarse. Yo por lo que los regañaba era porque no se apuraban, de equivocarse no, porque es algo que van aprendiendo desde chicos, desde chicos van viendo cómo le va uno haciendo y ya van aprendiendo, no es para que echen a perder las cosas, ya cuando los ponen a hacer las cosas ya saben cómo deben hacerlas.

Entrevista Carnicero

Otro oficio que sin duda ha resultado de gran relevancia dentro de casi cualquier tipo de sociedad, es el del carnicero. El oficio que consiste en la venta de la carne, la cual constituye uno de los alimentos que se consumen en mayor medida dentro de los hogares mexicanos, representa una de las prácticas socialmente organizadas que ha perdurado con mayor regularidad, a pesar de los grandes cambios en la alimentación de las personas en diferentes épocas. Esto indica que la enseñanza de dicho oficio ha resultado una de las más exitosas a lo largo de los años.

El oficio del carnicero implica una serie de cuestiones que van desde el conocimiento propiamente de la carne, el manejo de diferentes tipos de herramientas especializadas, el conocimiento de diversas técnicas de corte, hasta el trato amable y respetuoso con los clientes, así como el mantenimiento de las herramientas y espacios donde se lleva a cabo el mismo. De esta forma, el trabajo de enseñanza de los carniceros, además de ser un caso de éxito indudable, también representa un caso especialmente complejo.

El personaje que se eligió representa de buena manera la complejidad que implica el ejercicio del oficio del carnicero, pues este se ha encontrado inmerso dentro de esta práctica durante más de 30 años, además de que dentro de este periodo ha enseñado a diferentes personas a realizar este trabajo, hasta el punto de que sus aprendices actualmente cuentan con sus propios negocios

E= Entrevistador

C= Carnicero

ANEXOS

E: ¿Cómo aprendió usted?

C: De que mi hermano me enseñó, yo tengo 26 años en la carnicería, y la familia tiene como 35. Yo empecé con mi papá como a los 9 años. Pero mi hermano fue el que me enseñó bien

E: ¿Cómo le hizo para empezar?

C: Con miedo, cuando empiezas si te cortas mucho, hay que perderle el miedo al filo

E: ¿Cómo le enseñaba?

C: Él nos daba la chaira y nos daba pedazos de carne ara limpiar para que te vayas acostumbrando a la carne, ya una vez que pierdes el miedo a desbaratar las medias reces y a conocer las piezas, para que son

E: ¿Cuánto tarda en aprender más o menos?

C: Por muy rápido un año, además nunca terminas de aprender porque comienzan a salir nuevos cortes. Los primeros cortes que aprendes son los americanos: filete a la tampiqueña, brochetas, etc. No en todas las carnicerías se manejan cortes, depende mucho de la zona

E: Entonces poco a poco se va uno aprendiendo los nombres

C: Si vas aprendiendo y ya te van diciendo este se llama bola, este se llama aguayon, etc.

E: Por ejemplo, para cortar su hermano ¿le decía cómo?

C: Si, el cortaba primero los bistecs, para desbaratar el hacía primero os cortes. Primero él lo hacía dos veces y a la tercera vas tú y ya se quedaba viendo. Si tiene que estarte checando como haces los cortes porque sino dañás las demás piezas y ya no te salen los otros cortes. Cada pieza tiene su destino y lo debes aprender.

E: ¿Qué es de lo último que se aprende?

C: De lo más complicado, hacer los cortes y saber tratar bien la carne, hay que saber meterle el frio, porque cada carne necesita diferente temperatura y no amontonarla porque si no se echa a perder.

ANEXOS

E: ¿Cómo les enseña?

C: Se les tiene que ir diciendo aquí se ve por ejemplo que tipo de carne es, se ve luego luego en el color de la carne y en la grasa. Cambia mucho el color. Te digo para saber cortar y desbaratar mínimo año o año y medio, pero después tienes que seguir aprendiendo muchas cosas, a hacer la longaniza, la manteca el chicharrón, a matar puercos, a hacer carnitas etc.

E: ¿Cómo les enseña a tratar clientes y cobrar?

C: Hay que sobrellevar a la clientela nada más porque hay gente muy seria y otra que le gusta bromear. Hay que ser respetuoso con la clientela. Y esto se va aprendiendo desde un inicio, cuando están cortando, también están en el mostrador y deben aprender a pesar, a calcular y a cobrar. Y se les debe enseñar por ejemplo mira ven un pedazo así, es más o menos un cuarto o así es un medio y así van aprendiendo.

E: Ya que aprendió un año ¿Ya identifica la carne?

C: Ya va identificando la carne y a escoger la carne en canal.

E: ¿Cómo los va dejando cortar?

C: Cuando empiezan a cortar y le van perdiendo el miedo ya les das primero pedazos de maciza para que aprendan a sacar los bistecs.

E: ¿Qué es lo primero que les deja hacer?

C: Primero, cuando no saben los pones a despachar las cosas más encilla y ya los que saben pues ya hacen todos los cortes, chicharrón, etc.

Entrevista Carpintero

El carpintero lleva dedicándose a la carpintería más de 30 años. Radica en un pueblo de Puebla, cerca de Poza Rica. A lo largo de todos sus años como carpintero ha tenido diversos aprendices, algunos que cuentan con ciertas habilidades precurrentes y otros que

ANEXOS

no cuentan con ninguna. Desde que se inició como carpintero ha tenido que construir sus propias herramientas para poder sacar adelante su trabajo.

Realiza todo tipo de trabajos: puertas, muebles, cuadros, etc. todo aquel trabajo que implique realizarse con madera.

E= Entrevistador

C=Carpintero

C: Había mucho trabajo y había menos herramienta y se ocupaban más personas y ahora con esta herramienta se hace con dos, lo que yo hacía con 10 o 12.

E: ¿Cómo fue aprendiendo?

C: De aprender, yo fui aprendiendo solito, nada más estuve trabajando en un taller mes y medio. Pero la verdad no me enseñaron porque no enseñaban, no les gustaba enseñar. Yo entre y nos ponían a lijar, pero cuando se ponían a trazar, decían, vete para allá a lijar, vete para el otro lado, porque no enseñaban, porque dicen que luego les enseña uno y se van, aprenden y se van y ya no tenemos chalanes para trabajar, entonces no enseñaban. Te dejaban allí que estuvieras, porque antes cepillábamos con cepillo de mano, entonces nos ponían a cepillar un plancho y allí te dejaban y ya era lo que hacías todo el día y ya otro estaba en la cortadora sacando las tablas. Y era lo que te ponían a hacer, a eso y a lijar. Y entonces yo desde allá donde estaba lijando pues veía como le hacían. Ya como a la semana de haber entrado que les pido permiso para hacer unas sillas y ya veía yo como su hijo torneaba. Entonces yo le pedí permiso de hacer las sillas y me puse a tornear las patas y ya el señor me vio que estaba torneando. Ya al otro día ya no me puso a lijar, y me puso a puro tornear, pero en sí, no enseñaban, no les gustaba enseñar.

De allí hice dos sillas y ya como a los 20 días que pido permiso de hacer una cama, y ya hice la cama y ya me la traía yo y ya me la compraron en el camino y ya la vendí y con el dinero compre más madera para hacer otra cama. Pero solo estuve trabajando como un mes y medio y ya no trabaje allí y ya no trabaje en otro lado.

Después, que me ve el que le vendí la cama, que quería un comedor con ocho sillas, y le dije que sí, pero que si me daba chance que porque según yo tenía mucho trabajo, pero no era cierto. No tenía yo ni trabajo, ni herramienta ni nada. Me dijo que sí, que no le urgía y ya le dije que si me esperaba tres meses y ya me pregunto qué cuánto. Yo solo me acordaba de allá donde estaba trabajando oía yo cuanto cobraban por cada silla o por la mesa y ya le dije y me dijo que sí. Me dio la mitad de todo el dinero y ya con eso compre madera, una poquita de herramienta y empecé a armar mi sierra. Esa la arme a puro machete, la arme y ya me puse a trabajar y ya después también hice un torno pero de pura madera. Así empecé a trabajar, no tenía yo dinero. En aquel entonces tenía algunos puercos y los vendí y con eso compre el motor de un caballo y empecé a armar la sierra y compre la madera y con eso empecé a trabajar. Y ya vieron que estaba trabajando y ya que querían un ropero y a ese mismo le hice yo dos camas individuales, pero yo no sabía trabajar, pero tampoco era tan tan y empecé a trabajar. Yo solito fui aprendiendo. Luego de allí que busco un carpintero, pero no sabía, yo no sabía, pero sabía más que él que ya estaba de edad.

Después venían unos de Tulancingo y ya pasaron y vieron que estaba yo armando las sillas y ya me dijo que quería un comedor igual al que estaba haciendo y ya le cobre más. Y ya que me deja la mitad y ya le dije que se lo entregaba como en mes y medio. Y ya que me pongo a buscar gente para trabajar, y ya como a los 20 días que va y me lleva un recorte de una cama, pero la cama estaba bien complicada y que se la hiciera y ya le dije que si se la hacía y que me deja la mitad y así empecé a trabajar y en cuanto más trabajaba más trabajo me caía. Porque si yo les decía en un mes se lo entrego, en un mes se lo entregaba.

Y de rauter no tenía yo, ni tenía yo para comprar, entonces yo, en esa sierra tiene donde se le mete la broca, volteeé la sierra y le puse una fresadora y allí saque todas las molduras que llevaba la cama. Y así empecé a trabajar, no sabía gran cosa pero así fui aprendiendo. Porque te digo que solo trabaje mes y medio y pues no te enseñaban, no te dejaban ver. Como ahorita yo que vienen aquí y uno les dices hazle así y se hace así, les está enseñando uno. Al contrario a veces aquí luego hasta se enojan porque uno les enseña, pero ya no quieren aprender y a nosotros no nos enseñaban.

E: ¿Los chalanes que tenía ya sabían o no?

ANEXOS

Pues algunos vienen, los chalanos, que les llamamos, son los que vienen y no saben nada. Algunos ya trabajaron, hay gente que ya lleva uno o dos años trabajando pero no sé si no quieren a prender o que, ni por más que les enseñes no aprenden. Por más que les enseñes no aprenden, nomás lijan, se ponen a lijar o a cepillar pero que los pongas a cortar no quieren, les da miedo. Y allí se quedan, tardan 3 o 4 años y no pasan de allí. Y yo solito fui aprendiendo nadie me enseñó siquiera a poner una chapa. Trabajos es la primera porque ya de allí vas aprendiendo.

E: ¿Cuál fue su primer chalan?

El primero fue ese señor que busqué para que me ayudara, que ni sabía, ya de allí he tenido varios, llegue a tener 12, pero como no tenía suficiente herramienta se iban. Porque antes todo era a mano y era muy cansado.

E: ¿Cómo les enseñaba?

C: Primero, por ejemplo aquí, el que sabe más, el que va a enseñar se pone de este lado, y ya el otro te va recibiendo el planchón de ese lado y ya le vas diciendo como se hace, esto se hace así, lo pasas así y luego ya que ves que perdió el miedo ya lo pasas de este lado y tú le vas recibiendo y le vas dirigiendo como tiene que hacer las cosas. En cualquier máquina, lo primero es perder el miedo

E: ¿Para perder el miedo usted les dice cómo?

C: Primero yo lo hago, por ejemplo, haz de cuenta, ahorita tú me vas a ayudar, haz de cuenta aquí lo vamos a pasar, aquí lleva una guía y ya se pone la medida, de aquí lleva la medida, de aquí se atornilla, y ya les vas enseñando a poner la medida y ya cuando ves que perdieron el miedo ya los dejas solito. Pero ya uno de aquel lado los va agarrando y ya les vas explicando todo como lo debe de hacer y ya una vez que no tienen miedo ya les sueltas la máquina y ya de allí ya nada más los estas vigilando

Sí, primero les voy diciendo paso por paso como lo hacen, ya después ya nada más me fijo como hacen las cosas, ya no les digo, ya que vi que lo hicieron bien pues ya los dejo. Ya después ya nada más les doy los planchones y que me saquen las piezas. Ya nada más les apunto cuantas piezas de cada planchón y ya lo sacan. Pero sí se tardan mucho tiempo.

ANEXOS

E: ¿Cuánto se tardan?

C: Hay algunos que sí se tardan, para que aprendan bien, bien, por ejemplo para cortar, si pierdes el miedo, en medio año ya estas cortando madera.

Ya les vas checando el trabajo, por ejemplo enderézame la madera y no debe quedar torcida

E: ¿Les dice cuándo se equivocan?

C: Sí, y ya me regreso, cuando por ejemplo me dicen ya está derecho. Casi siempre con puro ojo lo veo y ya les digo, no, mira, aquí le falta y ya les voy marcando.

E: ¿Tiene definido lo que les enseña primero?

C: Lo primero, deben aprender a lijar, y ya allí ya me doy cuenta si ya aprendieron a lijar. Ya aprendieron a lijar, voy a partir madera y le digo agárrale aquí y fíjate como le hago y ya le voy enseñando. Ya cuando aprendieron a lijar los pongo a cortar. Después lo que se vaya a armar les voy enseñando, los pongo a escoplear, que es hacer lo hoyos donde va a entrar la pieza. Y ya se les va enseñando, primero se les marca, se les marca todo y hasta aquí vienes y le enseñas como se pone la medida y ya los dejas y vas checando. Nada más que aquí debe quedar exacto, con un milímetro que falle ya no queda. Tiene que ir exactamente en la raya. Y ya todo eso se les va enseñando. Por ejemplo, les pongo la medida y ya le voy enseñando, mira, aquí se hace así, le vas dando que no se pase de la raya. Luego aquí primero se le hace este hoyo, luego el ultimo y luego en medio todo se le va quitando. Ya después le revisas que todo va bien y ya los dejas.

E: ¿También les enseña a hacer detalles?

C: Les enseño pero a veces no conviene porque se tardan mucho. Al principio por enseñarles a trabajar no te desquitan lo que les pagas. Por eso a veces no te quieren enseñar porque no conviene. Haz de cuenta que les estas regalando el dinero, porque casi no te ayudan, a veces sólo echan a perder material. Yo les doy 3 semanas, más tardar un mes, si no se ponen listos en un mes, ya no.

E: ¿Les enseña a cobrar?

ANEXOS

C: Pues no, porque te va variando el precio de cuatro a cinco meses. Sí les digo por ejemplo cuanto se cobra, por ejemplo les digo, mira aquí esta cama se lleva 80 pies de madera, la madera por ejemplo la compras a 15 pesos, la pones a 20 por todo lo que se va desperdiciando. Todo lo que se desperdicia lo vas contando, porque se tiene que cobrar. Sí les digo como se hace el presupuesto. Ya después, dices, por ejemplo una cama, me voy a tardar una semana, bueno, pues le pones cuanto le vas a pagar al chalan cuanto se va a ocupar de tener, de lijas, de barniz, de madera y lo del tiempo de los chalanes y ya es lo que se cobra. Pero en eso tardan para que se pongan a trabajar solitos, es raro el que sale adelante.

E: ¿Cuánto tardan en aprender todo?

C: si es abusado a la vuelta de más o menos 3 años, si se ponen listos.

E: Entonces, cuando llegan ¿siempre los pone a lijar, o los pone a hacer otra cosa también?

C: No, primero que aprendan a lijar, para que se vayan familiarizando con las máquinas con todo y pierdan el miedo. Porque por ejemplo, aquí va un disco y entre más grande el disco más hace ruido, pero el que no sabe se espanta. Porque es una responsabilidad, si no aprenden los primeros pasos no los puedes poner a que hagan otra cosa más peligrosa. Pero primero deben perder el miedo, ya algunos ya trabajaron por otro lado, ya vienen, ya parten allí. Primero les digo haz esto y ya si veo que sí, los dejo, pero si no pues ya les enseño. Una vez vino uno y le digo ¿qué sabes hacer? Me dice, yo ya se partir en el trompo, ya partíamos planchones. Dice, trabaje 8 meses en aquel taller. Yo dije en 8 meses ya sabes. Le digo, a ver mira, aquí están los planchones y aquí están las medidas, sácame tantas tablas. Lo veo que estaba parado y allí lo deje y ya que le digo ¿qué? No, dice, es que yo trabaje, partíamos pero yo solo estaba de este lado agarrándole el palo al otro. No, le digo, entonces no sabes hacer nada, a ver pues los vamos a partir y ya me pongo de aquel lado y le enseño a poner las medidas. Le digo fíjate, aquí se ponen las medidas así y así lo vas a pasar. Yo solito trabajo, no necesito a nadie que me ayude de aquel lado, pero con tal que aprendan, pues ya lo pongo de este lado, fíjate vamos a poner la medida y ya le ponía la medida, ahora tú vas a poner la medida y luego ya los paso para acá. Ahora tú vente para acá y velo metiendo. Y ya para que vayan perdiendo el miedo, pero allí en la guía debe de

ANEXOS

ir bien pegadito, no debes de dejar que se abra, porque si se abre ya no salió la medida, pero debes irte fijando que no sé despegue. Luego es gente que no le interesa y no se fija. Pero luego se enojan, porque los corriges. Pero las cosas deben quedar bien porque por eso te pagan, tenemos que hacer las cosas, uno tiene que cuidar su trabajo porque de aquí comemos.

Entrevista tapicero

El tapicero es un joven que se dedica desde hace ya varios años a la tapicería. Se involucró en ésta actividad gracias a su cuñado. Posteriormente comenzó a trabajar por su cuenta, hasta que fue necesario que involucrara a otros en ésta. Por tanto, tuvo que encargarse de la enseñanza de nuevos tapiceros.

E= Entrevistador

T= Tapicero

T: Mi concuño fue el que me dijo que si quería trabajar con él, lo primero que te enseñan es a desarmar, a desarmar las piezas de los asientos, después de allí ya tuve un maestro y ya comencé a aprender.

E: ¿cómo te enseñaba?

T: Pues nada más me explicaba o ya yo preguntaba qué es lo que se tenía que hacer, o ya simplemente de ver uno pues vas aprendiendo y ya después con el tiempo es cómo vas viendo y es cómo vas agarrando experiencia. Y ya después como no veía bien me decía que le ayudara a coser y pues ya le ayudaba a coser.

E: ¿Cómo te enseñaba a coser, te decía como irlo haciendo poco a poco, o te regañaba?

T: No pues como ya no veía bien, me quedaba mejor a mí que a él y ya el problema era que, bueno ni tan problema porque eran puras costuras rectas, ya solo es cuestión de que tengas paciencia y control de las manos y del pedal de la maquina porque si le aprietas de más te jala luego luego todo y ya nada más me explicaba, no, allí vete despacio, y ya así lo

ANEXOS

iba aprendiendo y ya cuando aprendí mejor fue cuando estuve ya solo porque me empezaba a sacar las piezas, descoser, bueno, marcas, descoses y marcas otra vez y otra vez cosas y así vas agarrando experiencia y ya.

E: ¿A quién fue la primera persona que le comenzaste a enseñar?

T: Primero a Carlos, le fui explicando las cosas, vas viendo, son tantos tornillos, son de tal medida, se quitan de aquí, y esto lo vas quitando despacio y ya cuando quites, cada vez que quites un asiento, no debes romper las piezas de plástico, ya cuando le vas diciendo pues esa tela rómpela porque ya no sirve, o vas a quitar la funda ahora sí que despacio, porque se va a volver a ocupar, ahora sí que debe ser con paciencia, nada más que el problema es que cuando tú lo explicas, el problema es que tú te debes de dar a entender, porque uno ya lo entiende, ya sabe cómo se debe de hacer, pero debes explicarlo, no a como lo entienda uno sino ellos.

E: ¿Una vez que les explicas, hay un momento en que los dejas que lo hagan ellos?

T: Sí, les explicas y si ya entendieron pues lo hacen sino, no, otra vez te vuelven a preguntar o ya me acerco o simplemente ya con la experiencia que tengo les digo, si lo haces así, lo vas a hacer más rápido y así se va haciendo, ya las cosas que saben pues ya ni te preguntan. Muchas veces te vuelven a preguntar para ver si están bien, pero siempre se vuelve a explicar y ya les dices, no se debe de ensuciar o esto con más calma.

E: ¿Hay algo que consideres que deban aprender en un inicio?

T: A desarmar, a quitar los asientos de los carros y a volverlos a poner, después a pegar alfombra, a moldear los toldos, es lo principal, ya después a pegar tapas, después a descoser y a marcar y ya por último a agarrar las máquinas y ya a coser. Pero la verdad son muy pocos los que hacen bien el trabajo, es tu trabajo el que te recomienda.

E: ¿Existe un momento en el que exploras qué saben hacer?

T: Yo les digo, te voy a pagar por enseñarte, yo les digo te voy a dar tanto, pero me tardo más en enseñarles que en hacerlo yo, porque ya sé cómo se hace, pero por ejemplo también influye su esfuerzo.

ANEXOS

E: Una vez que ya saben, ¿los dejas solos o sigues al tanto de lo que realizan?

T: Siempre uno debe revisar el trabajo, debes estar siempre pendiente y sé que debe quedar bien porque yo también lo sé hacer, porque yo también pase por lo mismo, porque yo creo que todos vamos aprendiendo de nuestras experiencias y puedes ver lo que le puede pasar a otras.

E: ¿Qué tan bueno te consideras para enseñar?

T: No tan bueno, porque a veces no debes facilitarles tanto las cosas, porque también debes pasar las cosas, porque ellos también tienen las mismas capacidades sólo faltan las cualidades, también deben de ver como facilitarse las cosas, deben buscar la manera en que ellos se acomoden

E: ¿Tú les permites que busque esa manera?

T: Si, ellos deben buscar cómo hacerle, siempre y cuando queden bien las cosas pueden hacerlo como quieran, también es muy importante siempre motivarles, decirle que lo hicieron bien, o preguntarles como le hicieron que le quedaron bien, también es importante que te vean hacer las cosas bien, porque aun cuando ya se sepan hacer las cosas hay que hacerle de todo, y si ellos ven que haces bien las cosas, ellos también se motiva y pues debes hacer bien las cosas porque es tu trabajo y debes hacerlo bien.

E: Por último, ¿planeas lo que les enseñarás o es según salga el trabajo?

T: Es de las dos, muchas de las veces tienes tu trabajo y dices, les vas a poner a hacer cierta cosa, pero de pronto si llega otro cliente pues cambian las cosas y hay que ponerse a hacer otras cosas.

Entrevista Mecánico

El mecánico es un señor que desde joven le intereso la mecánico. Su tío fue quien lo involucró en esta práctica y fue de él de quien aprendió todo lo que sabe. Posteriormente comenzó a trabajar por su cuenta y se vio en la necesidad de enseñar a otros su oficio.

ANEXOS

E= Entrevistador

ME= Mecánico

ME: Yo aprendí con uno de mis tíos, en un taller, aprendí con la práctica, muchos años trabajando.

¿Cómo fue que te enseñaron?

ME: Yo le preguntaba todo, porque no quería quedarme con ninguna duda porque me gustaba mucho la mecánica y me sigue gustando mi trabajo.

E: ¿Quién te involucró en ese oficio?

ME: Yo me metí, porque me gustaba mucho, yo salía de la escuela y me gustaba ver como desarmaban los motores y me salí de la escuela para trabajar allí con él. Yo le empezaba a preguntar cómo era el funcionamiento de todo, porque yo era su sobrino, porque a sus demás ayudantes no les explicaba nada. Yo veía como hacia las cosas y le preguntaba por qué y cómo es que lo hacía. Yo no me quedaba con ninguna duda.

E: ¿Cómo fue que te comenzó a dejar hacer las cosas?

ME: Porque veía que sí aprendía como me enseñaba y ya me dejaba hacer las cosas, y ya él me iba viendo como lo hacía y me iba guiando. Mi idea siempre fue armar un motor completo y yo le pregunte y me decía como se hacía y ya después me iba guiando hasta que lo logre.

E: ¿Cómo fue que te independizaste?

ME: Yo ya me sentía capaz y los sueldos ya no son acorde a lo que trabajas y ya mejor solo, ya no es lo mismo, ya le había aprendido lo necesario a mi tío.

E: ¿Recuerdas tu primer aprendiz?

ME: Sí, fue un niño de aquí del pueblo, que quería estudiar mecánica, llego con mi tío y él me lo encomendó a mí para que yo lo enseñara. Él venía de una escuela de mecánica, pero

ANEXOS

nunca es lo mismo la teoría que la práctica. Y yo soy práctico, no soy teórico. Y le enseñe como mi tío me enseñó.

E: ¿Cómo evalúas que pueden hacer?

ME: Quitas cosas, lavas cosas, ya después ármame esta llanta, pon este freno, y ya vas viendo como lo van haciendo hasta que les dejas cosas más pesadas.

E: ¿Qué es lo primero que les enseñas?

ME: Quitar llantas, lavar fierros, acomodar tornillos en los bancos, bueno, yo estoy acostumbrado a que laven los tornillos y me acomoden las piezas para ya después empezar a armar las cosas

E: ¿De qué manera les enseñas?

ME: En un inicio sólo me ven, y se les va explicando cómo hacer las cosas, por ejemplo esto se lava así, se le echa aceite aquí y lo vas armando así y así se pasan aproximadamente medio año porque es complicado dejar que alguien arme algo.

E: ¿Qué crees que es lo que influye entre que algunas personas aprendan más rápido que otros?

ME: Influye el que tengan más estudios, que sean de aprendizaje rápido, porque hay unos que son de aprendizaje lento.

E: Cuando llegan los pones a todos a hacer lo mismo o primero evalúas qué saben hacer

ME: Primero tengo que evaluarlos yo, comenzando a desarmando cosas y ya te das cuenta de si saben o no, porque si no saben desarmarlo, mucho menos van a poder armarlos.

E: ¿Tú crees que es mejor la práctica o la teoría?

ME: Yo digo que sí, porque yo soy práctico, ya después me metí un poco a ver la teoría y sí ayuda, pero hay cosas que se ven muy fáciles en la teoría pero en la práctica son más difíciles, yo creo que es mejor la práctica, aunque si se combinan son mejor.

ANEXOS

Entrevista Decoradora de Azúcar

El oficio de decorador dentro del ámbito de la repostería resulta de vital importancia, pues ninguno de los productos del repostero serían iguales sin el delicado trabajo del decorador.

Se eligió el caso de una decoradora de repostería quien se ha dedicado por los últimos 20 años a la enseñanza de diferentes técnicas para decorar dulces como bombones, galletas, pequeñas piezas de chocolate, entre otros. Este oficio ha representado una forma de vida para este personaje debido a que se ha convertido en todo un negocio de gran éxito.

Muchas personas acuden con la decoradora para aprender sus diferentes técnicas, las cuales les presenta de una manera planificada y muy específica. De esta manera, las habilidades didácticas de esta decoradora resultan importantes para los fines de esta investigación.

E= Entrevistador

D= Decoradora de azúcar

D: Mi trabajo es decoración artística en azúcar, todo lo que es vestir por ejemplo un kiss, se viste de lo que tú quieras. También hago el caramelo, todo es azúcar glas y se pinta de colores vegetales y se puede hacer la figura que tú quieras. El bombón también se hace, en mamut, en el bubulubu, en galleta oreo.

E: ¿Cuánto tiempo lleva trabajando y cómo aprendió?

D: 40 años, lo más curioso es que yo trabaje en un taller donde se hacían figuras para paste. Y me salí de allí y tengo una hermana, mi gemela que sabía trabajar el azúcar y ya pusimos nuestro negocio y fue como comenzamos a hacer las figuras. Las figuras son cosas que yo he sacado de mi imaginación y he dado muchos cursos.

E: ¿Cuánto tarda en hacer las figuras?

D: Cando lo hago la primera vez me tardo como en un día y ya después que me agarro de hilo, puedo hacer hasta 200 o 300 en un día. Y como no tengo un molde como tal no me salen todos iguales.

ANEXOS

E: ¿Y qué tal la gente que viene al taller?

D: No daba yo clases pero comencé a dar clases porque por ejemplo en diciembre no me daba yo abasto, ya no tenía que vender y entonces comencé a dar mis cursos y vi que había personas que les interesaba mi trabajo y lo trabajan muy bien. Entonces les dije en un momento dado ustedes me maquilan a mí y ya llegamos a un buen acuerdo y yo los vendo. Entonces es la importancia de dar mis curso, a mí lo que me pagas es la técnica, el material en realidad es muy barato.

E: ¿Cómo les enseña?

E: Por ejemplo, en una galleta les enseño a preparar el glas y ya preparando el glas, se pinta de los colores que se vayan a utilizar y ya dependiendo del material que quieran utilizar y ya en galleta les enseño a realizar todas las figuras, dependiendo del evento que ellas necesitan. Entonces yo les digo mira no hay problema vale tanto el curso. Dependiendo del curso que ellas quieran es en lo que yo me baso.

E: ¿Hay personas que hayan tomado todos los cursos?

D: Si hay personas a las que le he dado todos los cursos que tengo porque les gusta y les facilita.

E: ¿Con qué comienza a enseñarles?

D: Depende porque por ejemplo el kiss es un curso, la galleta, el caramelo. En total son como 8 cursos diferentes. Por lo regular comienzo sugiriéndoles el bombón y la galleta que son los más fáciles para que vayan soltando su mano.

E: ¿Cómo da sus cursos?

D: Es con una sola persona, no hago grupos, porque cuando haces cursos atiendes a unos o atiendes a otras, porque todos avanzan distinto, por eso todos mis cursos son individuales.

E: ¿Qué es lo que sigue después de los cursos básicos?

D: El kiss el caramelo, la almendro, lo último que les doy es miniatura, que es el piñón, porque es lo más complicado.

ANEXOS

E: ¿Usted ve si ya tienen algunos conocimientos previos?

D: Si, si me dicen que si saben, ya me dicen yo he decorado pasteles, galletas y ya, y les digo que quieres y ya veo si pueden o no. Yo les recomiendo primero los más fáciles porque a mí me gusta ser honesta. Yo cada curso consiste en tres clases y cada clase es de tres horas y les incluyo el material.

E: ¿Usted les enseña y después deja que lo hagan solas?

D. Por ejemplo una de las chicas tomo el de galleta y después tomo el de caramelo y ya después yo le hacía propósito uno en caramelo y ya después ella lo hacía. Primero me ven y ya que tienen como modelo el mío, ya se ponen a hacerlo ellas.

D: Mi deber es decirles no, está mal, se debe hacer así y se lo quito. A mí me gusta que se vallan satisfechas con su trabajo.me gusta que si tu tomas un curso lo aprendas totalmente.

E: ¿Tiene una anécdota sobre alguien que haya aprendido muy rápido?

D: Hay una chica que me tiene impresionada porque ella ya no necesitas que le enseñe, ella ya hace sus propias figuras.

E: ¿Cómo evalúa su avance?

D: Todo depende de cómo trabaje, de la dedicación que le dé. Si va progresando le regalo una clase. Artística azúcar

Entrevista Hojalatero

El hojalatero es un señor que desde joven se involucró en esta práctica. Su tío fue quien lo formo en el oficio de la hojalatería. Con el tiempo se le encomendó que ahora fuera él quien enseñara a otros la forma en que debían realizar el trabajo. Actualmente su función es enseñar y supervisar las actividades que se realizan.

E= Entrevistador

H= Hojalatero

ANEXOS

H: Hace 30 años yo inicié como ayudante de un taller de hojalatería, y era mi tío el que nos enseñaba y de allí después de aprender esto pase a otro nivel

E: ¿Cómo te enseñaba?

H: No, tú tienes que aprender viendo primero, después esta persona era muy diestra en medidas, en grados centígrados, y de allí aprendí de él. En eléctrica, era muy buena para trabajar. Él me decía, por ejemplo esta flama es para calentar, esta para soldar, esta para cortar y así vas aprendiendo.

E: ¿Él te enseñaba, te decía como hacerlo, te corregía?

H: Claro me iba corrigiendo, porque no es un trabajo fácil, es un trabajo muy complicado y uno debe de ser diestro para eso

E: ¿Hasta qué momento te dejaba hacer las cosas solo?

H: Eso se va dando con el tiempo, él no va a decir ya eres bueno o malo, él te va diciendo haz esto y ya te van dejando tu gente para que tu trabajes.

E: ¿Cómo fue que comenzaste a enseñar?

H: Yo he tenido mucha gente a mi mando, a partir de su enseñanza, la gente que llega a trabajar conmigo casi siempre está iniciada, pero siempre estoy paso a paso y ya corrijo, es mi forma de enseñar, corregir.

E: ¿Cuándo llegan los evalúas primero?

H: Les hago un cuestionario sobre lo que trabajan y la forma en que trabajan y vas evaluando y les pides que te enseñen cómo lo hacen y ya de allí dices pueden o no pueden, el nivel que tengan, maestro, oficial o ayudante. Siempre pueden aprender algo más aunque no lo sepan

E: ¿Cómo les enseñas?

H: Le enseño con la práctica, por ejemplo una soldadura yo la veo de una forma y la sé trazar de otra forma, entonces les digo la manera en que se debe soldar. Yo les ayudo, les

ANEXOS

pregunto, por ejemplo, les digo a ver como soldas y después les explico. Generalmente les hablo como enojado para que aprendan

E: Una vez que ya saben ¿los dejas o los sigues observando?

H: Siempre observo, sean buenos o malos, siempre estoy observando. Trato de que haya una buena comunicación porque si no todo el tiempo están peleando.

E: ¿Un ayudante puede llegar a ser maestro?

H: Un ayudante puede llegar a hacer oficial y maestro con el tiempo, lo observas y ves si es capaz o no y es como puede llegar a otro nivel

Entrevista Pegador de Teja

El pegador de Teja es un hombre que durante muchos años vivió en Estados Unidos trabajando como pegador de teja, debido a que este oficio es uno de los más solicitados en ese lugar. Al inicio era solo un chalan, por tanto solo se dedicaba a limpiar y a quitar la teja. Posteriormente el señor para el que trabajaba le fue enseñando, hasta convertirse en maestro y llegar a ser contratista.

E= Entrevistador

P= Pegador de Teja

E: ¿Me podrías explicar un poco sobre el trabajo que realizabas?

P: Aquí le llaman como teja asfáltica, es como teja flexible, como de chapopote como con piedra, es lo que se maneja mucho allá en Estados Unidos, cada teja tiene sus años, hay de 15 años, de 25 y de 50 años que dura y por ejemplo la de 15 años hay que estarla cambiando cada 15 años o antes por las tormentas. Se usa un tipo dielvo para quitarla y se pone con clavos, hay que quitarla y poner los clavos que quedan o sacarlos.

E: ¿Quién les enseñó?

ANEXOS

P: Nos enseñó un salvadoreño y cuando empiezas, empiezas quitando, no vas a llegar a poner y ya de allí vas viendo como le hacen y es donde uno empieza a practicar para ver si lo saben hacer.

E: ¿Te van explicando?

P: Sí, te explica pero como se trabaja por horas, no se tiene la paciencia para decirle mira, así se hace, entonces tú tienes que estar viendo como lo hacen y cuando ellos descansan intentar aprender tú.

E: ¿Entonces se podría decir que aprendes solo?

P: Le explican a uno poco, empieza uno a aprender más cuando está solo, y cuando uno empieza solo, como la teja debe ir muy derecha, cuando uno es aprendiz puede uno pintar las líneas para irse derecho y como esa teja lleva figuras si no la sabes poner se queda todo chueco. Y ya de allí aprende uno y ya es como maestro y se gana más que cuando solo quitas.

E: ¿Cómo se les va enseñando?

Uno quita, pone el papel, si es teja asfáltica se pone el papel en toda la casa y ya empieza a pegar y en la teja de tablita no, en esa se pone primero el papel en toda la casa y luego en la tablita se pone otra tira como por unos 30 cm y cada 30 cm le tienes que poner otra vuelta y vuelta, porque se le ayuda a la tablita a que no le entre agua

E: Entonces, casi no te explican

P: Te explican, pero mucha gente que no quiere que aprendas porque vas a subir de nivel.

E: ¿A ti sí te enseñaron?

P: Sí, me enseñaron, me regañaron y todo pero sí me enseñaron. Me decía a ver échale. Y yo le empecé a echar y le eche unas pocas de tejas pero ya iba medio mal, no las quitan, ya cuando uno sabe las endereza y pues sí me regañó y todo pero con regaños y todo fue como fui aprendiendo

E: ¿Cómo te va explicando?

ANEXOS

P: Sí me dijo, en que había estado mal y que iba hacer para seguirle y acomodar las líneas.

E: ¿Cómo cuánto tiempo tardas en llegar a ser maestro?

P: Como medio año, hay mucha gente que hasta en menos tiempo, depende de las posibilidades que te den. Pero hay personas que te conviene más que sea chalan a que sea maestro, aunque le pagues igual que aun maestro, pero son muy buenos para quitar para empapelar, para lo que se hace primero

E: ¿Eso cómo lo vas viendo?

P: Es que eso lo ves, hay gente movida, que lo ves, que aunque sea bueno para pegar te conviene más como para descarapelar la casa, hay gente que es muy buena para eso, para limpiar la casa y hay muchos que son buenos para subir el material y hasta hay veces que cuando estas pegando la teja ocupas al chalan para que te vaya pasando las tejas y avanza uno más que sí anduviéramos los dos pegando. Por eso hay que ir viendo quien te sirve para una o para otra cosa, porque aunque sean pegadores hay cosas que no saben hacer.

E: ¿Cómo llegan los aprendices?

P: Sí, a mí me toco que andaba trabajando con un patrón por día y llego un señor que ocupaba gente para pegar teja en pura casa nueva. Entonces fui y le dije y me dio como 5 casas de prueba y ya le hicimos las 5 casas, le gusto y ya nos seguimos y ya nos quedamos con todo el trabajo. El trabajo en verano está bien, en invierno cae mucha nieve y como los gabachos casi no trabajan en nieve, nosotros teníamos más trabajo.

E: ¿Cómo les enseñabas?

P: Bien porque teníamos la oportunidad, porque como era por casa, les daba chance, les hacía líneas y ya los ponía a que se pusieran a pegar con la pistola.

E: ¿Desde un inicio los pones a hacer ciertas cosas o primero los evalúas?

P: Desde el inicio porque como contratas a puro amigo, a puro gente conocida de por acá, ya sabes sí va llegando, sí ha trabajado en otra cosa, en esto no y ya lo empiezas a tratar y a checar y pues hay gente que le gusta y a otra no.

ANEXOS

E: ¿Hay un momento en que los dejas solos?

P: Sí, hay mucha gente que llega el momento en que lo dejas que vaya solo a hacer una casa. Vas viendo a quien haces responsable del material y ya lo vas dejando.

E: ¿Cómo sabes que puedes dejarle cierta responsabilidad?

P: En nuestro caso, estábamos trabajando solo un hermano y yo y él era surdo y entonces dependiendo de dónde se tuviera que empezar la casa ya le tocaba a uno o a otro.

E: ¿Se aprende más del maestro o de los compañeros?

P: Es más fácil del maestro, porque por ejemplo, al maestro es al que se le preguntas qué hacer.

E: ¿Te gustaría rescatar algo tanto de cómo aprendiste o de cómo enseñabas?

P: Por ejemplo, yo trabajé unos 13 años en esto, pero no se sabe todo porque de un día para otro te sacan otra teja que no sabes poner, sí tienes la idea pero no la sabes poner.

Entrevista Tlapalero

Las tlapalerías y ferreterías resultan de gran importancia debido a que es en esta clase de negocios que las personas que realizan diferentes oficios pueden encontrar cada una de las herramientas que necesita. En particular, el caso que se eligió, fue el del dueño de una tlapalería, donde, además de proporcionar herramientas para los trabajadores de diferentes clases de oficios, también se puede encontrar una buena enseñanza acerca de cómo utilizar estas y cómo darles mantenimiento. Este personaje se ha caracterizado, por más de 20 años, debido a sus habilidades para enseñarle a cualquiera de sus clientes la manera adecuada de usar algunos de los productos que ofrece, encontrándose dentro de sus clientes, maestros albañiles, herreros, electricistas, fontaneros, ingenieros, arquitectos y hasta amas de casa.

ANEXOS

El maestro de la tlapalería cuenta con conocimientos específicos sobre las herramientas que resultan cruciales en cualquiera de las prácticas mencionadas, de tal forma que sus habilidades resultan de un gran interés para la presente investigación.

E= Entrevistador

TL= Tlapalero

TL: Lo principal, lo esencial para mí cuando entras, son las medidas, después los productos que existe, diferenciar entre lo que es una medida de cobre de tornillo, etc. Después es aprender los nombres y donde están. Después precios y después distinguir entre cada uno de los productos.

E: ¿No sé si ha variado la forma en que enseñas?

TL: Lo principal es conocer el producto, donde está y para qué sirve. Es raro porque yo les digo ve a ver el boiler de tu casa y ve que es lo que lleva. Si quieres aprender observa todo lo que hay en tu casa y como está. Todo es observación, eso es lo que es aprender. Entonces son las experiencias que hay que transmitir, debes decir que va. Hay normas que son obligatorias que no te puedes saltar, que debes saber que tiene que llevar. Al cliente le debes transmitir lo que tú sabes. Todas esas experiencias se las debes transmitir para que no vayan a echar a perder las piezas. Te pueden decir la teoría pero si no lo practicas no vas a aprender, por eso la mejor manera de aprender es desde tu casa. Hay gente con mucha capacidad y hay gente que le cuesta trabajo. Enseñar a la gente, si tienen el empeño a aprender les enseñan. Si no para que perdemos el tiempo.

E: ¿Necesitas ver algo en especial en tus aprendices?

TL: Que no sean flojos, si quieres mantenerte aquí es que no sea flojo, debes estar haciendo cosas.

E: ¿Cuándo llega alguien ves con que habilidad ya cuenta?

TL: Si les hago exámenes capciosos, con trampa, regularmente no es posible que un joven no sepa hacer operaciones, si el chavo no está capacitado mentalmente en operaciones no sirve para el trabajo.

ANEXOS

E: ¿Sigues el mismo proceso con todos?

TL: Sigue el mismo proceso, primeramente debe saber lo esencial de matemáticas y de allí en adelante saber conversiones, debes tenerla en la cabeza, la otra son productos, acomodamiento, limpieza, etc.

E: ¿Hay algo que los pongas a hacer primero?

TL: Sí, no pueden llegar a atender o a vender, tú sabes que aquí es ensuciarte y la verdad es muy cansado. En una semana te das cuenta si funciona o no funciona.

E: ¿Has tenido casos en los que hayan aprendido muy rápido?

TL: Las mujeres son más hábiles que los hombres, los empleados que he tenido con más tiempo son las mujeres, muchas veces también están por necesidad. Hay chicos que de plano no les gusta ensuciarte, son situaciones muy distintas en cada caso.

E: ¿A qué crees que se deba que hay unos que no aprenden?

TL: En la mayoría es porque ellos no tienen el interés necesario.

E: ¿Hay una actividad en que ellos no se involucren?

TL: En la cuestión administrativo solo yo, en organización. De allí en fuera todos los demás le entran a todo aunque sean mujeres.

E: ¿Cuál es la forma en que más te gusta enseñar?

TL: Lo esencial es poder hablar con ellos de medidas, tienen que entender ellos de que estas hablando. Mi forma de enseñar es, si ya conozco el producto, si, ¿y ahora que otros nombres tienen? Y a mí me gusta más que ellos me pregunten. Yo siempre les digo analiza las cosas que ves, ve a tu casa y dime que ves.

E: ¿Cómo sabes cuando alguien ya esta listo?

TL: Viéndolos, viendo cómo trabajan aquí. Pueden tener errores, pero no se vale abusar. Si tienen miedo que lo digan, se vale decir, tienes que enseñarlos y lo demás sobre la práctica.

Entrevista Marmolero

El marmolero se involucró en esta práctica debido a la necesidad económica. Cuando inicio en este oficio no sabía nada al respecto, sin embargo al paso del tiempo, conforme observaba la forma en que se realizaba cada uno de los trabajos fue aprendiendo hasta convertirse en maestro.

E= Entrevistador

M= Marmolero

M: Comencé por necesidad, para sobrevivir, porque no había otra cosa, me enseñó un maestro, un marmolero, pero sí es muy dura la chamba.

E: ¿Qué fue lo primero que te enseñó?

M: A cortar el mármol, a cargarlo, a colocarlo a cómo desplantar un piso, muros, todo en sí sólo se sacan escuadras, niveles.

E: ¿Cómo fue que le enseñó?

M: Viendo y con sus explicaciones que me daba, por ejemplo, a aprender a cortar, luego el disco se llega a quebrar y es muy peligroso y pues ya me iba dando indicaciones de cómo hacerlo para no lastimarme.

E: ¿Cómo fue que comenzó a trabajar por su cuenta?

M: Ya después me hice maestro, poniendo atención a los consejos que me daba, echándole ganas y aprendiendo.

E: ¿Cómo es que enseña?

M: Igual o mejor que como me enseñaron a mí, les intento enseñar, que tengan cuidado o que busquen otro trabajo porque este es muy duro. Como pueden aprender a colocar o hacer cubiertas, algunos se basan solo a hacer algunas cosas pero para ser un buen marmolero hay que hacer de todo.

ANEXOS

E: ¿Evalúas de alguna forma lo que saben hacer antes de contratarlos?

M: Te das cuenta para que cosas sirven, no desarrollan las habilidades. Uno les enseña les explica de todas, en unas cosas le echan ganas y en otras no.

E: ¿Les vas explicando la manera en que deben hacer las cosas?

M: Siempre se les va guiando, se les dice como hagan cosas y viéndolos y cuidándolos de que hagan bien las cosas. Depende de que quieran hacerlos, los que quieren aprender lo van a hacer y sino no. Depende de sus decisiones y en que hay unos que son rápidos de aprendizaje.

E: Por ejemplo, si yo ahorita llegara a pedirte que me enseñaras el oficio, ¿qué es lo primero que me enseñarías?

M: Primero, como vas a poner el disco en la máquina, verificar que este en buenas condiciones, que tengas mucho cuidado, siempre hacer tu cuerpo un lado del disco por si se rompe el disco, no te lastime, darte indicaciones de cómo agarrar la máquina, después a sacar los niveles, el descuadre de la casa, el cuadrarla, plomo, irte indicando cómo se hace paso a paso, sí eres inteligente lo vas a prender.

E: ¿Desde un inicio me pondrías a hacer las cosas o me enseñarías primero?

M: Por ejemplo en la máquina no, primero debes ver, tampoco uno no se esconde para hacer las cosas, vas viendo cómo hacerle y ya después te dejaría pero con cuidado, de manera que fuera lo menos riesgoso.

E: Ya para finalizar ¿llevas un procedimiento específico de lo que hay que enseñar, o según salga el trabajo?

Depende de lo que se vaya a hacer, es distinto procedimiento, se aprende lo que se haría en ese momento.