

Marcillo Plaza Jacinto Augusto
Martinez Carriel Tayron Francisco
Cruz Ibarra Elicia Jesús

Enfoque metodológico para educación continua de productores agrícolas

Enfoque metodológico para
educación continua de
productores agrícolas

Autores:

**Marcillo Plaza Jacinto Augusto
Martinez Carriel Tayron Francisco
Cruz Ibarra Elicia Jesús**

Enfoque metodológico para educación continua de productores agrícolas

Autores.

Marcillo Plaza Jacinto Augusto

Martínez Carriel Tayron Francisco

Cruz Ibarra Elicia Jesús

Universidad Agraria del Ecuador, Facultad de Ciencias

Agraria, Ingeniería Agronómica. Ingeniero Agrónomo



Primera edición: abril 2019

© Ediciones Grupo Compás 2019

ISBN: 978-9942-33-117-5

Diseño de portada y diagramación: Grupo Compás

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Guayaquil-Ecuador 2019

Cita.

Marcillo, J, Martínez, T, Cruz E, (2019) Enfoque metodológico para educación continua de productores agrícola, Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador, 71 pag

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EDUCACIÓN CONTINUA DE PRODUCTORES AGRÍCOLAS	2
REALIDAD Y MITOS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA RURAL	2
ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	2
REALIDAD EN EL ECUADOR	3
POR QUÉ UN MITO	5
QUÉ ES LA EDUCACIÓN CONTINUA	6
IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN CONTINUA ANTE LA GLOBALIZACIÓN	7
CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA	10
VENTAJAS	11
CAPITULO II.....	18
QUÉ ES LA ANDRAGOGÍA	18
IMPORTANCIA.....	19
PRINCIPIOS	20
PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA ECA	21
VALORES.....	24
METODOLOGÍA	25
TEORÍAS Y MÉTODOS.....	25
TEORÍA CONSTRUCTIVISTA	28
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL.....	30
EL APRENDIZAJE SOCIAL DE VYGOTSKY.	30
APRENDIZAJE INVISIBLE	31
ENFOQUE ECOLÓGICO.....	32
APRENDIZAJE POR MODELADO O DE OBSERVACIÓN.....	33
TÉCNICAS	34
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO EN ÁREA RURAL.....	35
LA EDUCACIÓN INSTRUMENTAL.....	35
EDUCACIÓN OCUPACIONAL	36
CAPACITACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVO	37
CAPACITACIÓN EN ORGANIZACIÓN	38
CAPACITACIÓN EMPRESARIAL	39

EDUCACIÓN PARA LA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPESINA	40
ASESORÍA TÉCNICA PARA EMPRENDIMIENTO	40
PROGRAMAS DE DESARROLLO RURAL GUBERNAMENTAL.....	42
SEGUIMIENTO TÉCNICO	43
CONTROL SOCIAL	43
MÉTODO NATURAL	44
EXPRESIÓN Y ESPONTANEIDAD	45
MODELOS GLOBALIZADOS TÉCNICOS E INTERDISCIPLINARIOS.....	46
LOS PROYECTOS DE TRABAJO DE KILPATRICK.....	50
CAPITULO III.....	52
RECURSOS DIDÁCTICOS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL PROCESO DE CAPACITACIÓN.....	52
IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA	52
QUE ES DIDÁCTICA GENERAL Y ESPECIFICA	53
LA DIDÁCTICA GENERAL.	53
DINAMISMO EN EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....	54
LOS CENTROS DE INTERÉS DE DECROLY.....	56
LOS PROYECTOS DE TRABAJO DE KILPATRICK.....	58
LOS RECURSOS DIDÁCTICOS LÚDICOS PARA CAPACITACIÓN RURAL	59
¿CÓMO Y PARA QUÉ UTILIZAR UNA METODOLOGÍA LÚDICA?.....	60
MODELO DE PLANIFICACIÓN PARA CAPACITACIÓN RURAL.....	62
HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA APRENDIZAJES SEGÚN EL CONTEXTO.....	65
CAPITULO IV:.....	67
EVALUACIÓN PARA PRODUCTORES AGRÍCOLAS	67
METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EVALUAR LA CAPACITACIÓN	67
MÓDULOS	67
METODOLOGÍAS DE EXTENSIÓN RURAL Y EDUCACIÓN POPULAR	67
COMENTARIOS GENERALES	69
TRANSFORMACIONES EN LAS CREENCIAS DE LOS EXTENSIONISTAS	70

Introducción

Los productores agrícolas del sector rural de la provincia del Guayas y del cantón Milagro enfrentan nuevos contextos políticos, sociales, económicos y culturales, las condiciones de esos años anteriores ya no son válidas y no prestan las mismas condiciones en nuestro sistema agrario que necesitan alcanzar nuestros intelectuales agrícolas y los funcionarios de desarrollo rural.

Esta labor educativa explora los cambios, combate la debilidad del estudio convencional del enfoque metodológico, aprueba los hechos y orientaciones que están siendo examinadas por varios equipos de investigadores en diferentes zonas rurales del país y, definitivamente, se propone algunas concepciones y razones que podrían ser ventajosas para un auténtico progreso económico y social, competitivo y sostenible para beneficio del propio agricultor y la sociedad que lo consume, este enfoque lo proponen nuestros grupos de estudiosos de la Universidad Agraria con el fin adaptar en un enfoque de metodología de educación continua para darle un nuevo escenario con diferentes objetivos de la agricultura campesina de las zonas de Milagro.

Enfoque metodológico para educación continua de productores agrícolas

Realidad y mitos de la educación continua rural

Antecedentes históricos

Revisando algunas publicaciones de varios autores a nivel local e internacional varios autores se pueden hallar una publicación en el siglo XX, año 1929 surge el libro *Lifelong Education*, de Basil Yeaxlee, donde hace referencia a la capacitación del adulto, con unos principios estructurados de educación formal y no formal.

Según Torres (1995), "La educación de adulto es algo importante del esfuerzo educativo en muchos países en vía de desarrollo y con aumento del desempleo y la capacitación de trabajadores" (p.9).

En el año 1949 en plena Segunda Guerra Mundial, se llevó a cabo la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinore, Dinamarca auspiciada por la UNESCO, en la que se estudia las necesidades de las personas mayores de 15 años y cuyo resultado es la formación y capacitación de los adultos enfocados específicamente al área laboral.

En el año 1965, el Comité Internacional de la UNESCO para la Educación de Adultos impulsó a "que se adoptara el principio de educación permanente"; y desde ese año la UNESCO establece que es parte del quehacer de las Instituciones de Educación Superior (IES) formen a los estudiantes que deseen regresar a las aulas, ya sea para adquirir o actualizar conocimientos, sin que sea necesario contar con un grado académico.

Realidad en el Ecuador

El año 1943 se puede poner como inicio de las actividades de extensión Agraria en Ecuador, con un trabajo insipiente en la provincia de Manabí.

Nueve años después se crea el Departamento de Extensión Agrícola como una dependencia de la Dirección de Agricultura del Ministerio de Economía. El Servicio Interamericano de Agricultura de los Estados Unidos, en 1945 da inicio a un programa formal de extensión que en 1958 se convierte en Servicio Nacional de Extensión Agrícola, funcionando como una ONG de apoyo al sector agropecuario. Para 1960 esta dependencia pasa a cargo del gobierno de Ecuador y en 1961 se organiza la Dirección Nacional de Extensión Agrícola en el Ministerio de Agricultura, a la que, en 1968, se le incluyen aquellos funcionarios que hacían trabajos de extensión y pertenecían a otras unidades del ministerio.

En 1973, por decreto, se suprime la Misión Andina del Ecuador, que se encargaba de ejecutar el Programa Nacional de Desarrollo Rural. Los Técnicos y recursos pasan a la Dirección de Desarrollo Rural del Ministerio de Agricultura y Ganadería que emprende trabajos en salud, educación, infraestructura física, organización y capacitación campesina. Con esto persigue "La integración y promoción del habitante rural, para mejorar el nivel de vida del campesino".

Del período 1987 a 1991, se tiene: "Dentro del área de capacitación, se han dictado 206 cursos, seminarios y talleres prácticos, dirigidos a técnicos extensionistas y agricultores; además, se editaron 43 publicaciones entre manuales, boletines técnicos, boletines

divulgativos, plegables y sonovisos". Suplemento Especial. El Comercio, 25 de marzo, 1992.

Por otro lado, el MAG, dispone de la sección de Desarrollo Campesino, que tiene como objetivo; "Identificar y ejecutar proyectos de desarrollo rural comunitario para atender al pequeño productor con actividades relacionadas con capacitación, obras de infraestructura, asistencia agropecuaria y artesanal y organización, tendientes a fortalecer los grupos campesinos buscando su participación y autogestión.

Se encargan de la legalización de comunas, asociaciones y cooperativas campesinas. Procuran el abasto de agua, construcción de escuelas, puestos de salud, caminos, mejoramiento de canales de riego, construcción de casas comunales.

La nueva Constitución del Ecuador y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017, plantean nuevos retos económicos y sociales para alcanzar el "Buen Vivir" de las y los ecuatorianos. Se trata de un proyecto que pone finalmente en el justo orden la disposición de las prioridades.

"A pesar del crecimiento urbano de la última década, Ecuador tiene una importante población rural que constituye el 46% de los ecuatorianos; de ellos, más de la tercera parte se reconocen indígenas. La pobreza rural se ha agudizado para el grueso de los campesinos, complejizando y diversificando sus estrategias de vida y de ingresos. Experimentan al mismo tiempo impresionantes procesos de acceso y fragmentación de la tierra, combinan el trabajo parcelario con el trabajo extraparcero, manejan la producción de autosubsistencia y de mercado, se mantienen como productores y se inician como empresarios" (Tobar, 1995, p.133).

Por qué un mito

Se ha revisado en varias bibliotecas y sitios web sobre el tema mencionado “El mito en la educación”, y se pudo contactar lo siguiente:

En ocasiones resulta incomprensible o no queremos ver que la educación tiene diferentes miradas: la amable, la positiva, la que sentimos y amamos, y aquella que deforma, niega la realidad y provoca desatinos o reacciones no esperadas. Y en el medio están los mitos, que han nacido y se comunican a través de expresiones verbales y no verbales. Toda sociedad construye mitos a través del tiempo. En el caso de la educación, los mitos son supuestas creencias concebidas como verdades en el ámbito educacional, y que se transmiten de generación en generación. A veces pueden tener lógica e incluso vigencia, pero en la práctica son superados por la realidad. (El comercio, 2016)

En un mundo sometido a procesos de innovación y cambios constantes, la actualización de conocimientos y la capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones ya no son opciones, sino que pasan a ser condiciones de mínima para desarrollarse en la vida y el trabajo. Las universidades respondemos a estos requerimientos sociales a través de programas no formales de educación continua (cursos, seminarios, talleres, diplomaturas, etc.). Normalmente, las universidades han invertido sus mayores esfuerzos en la formación formal (terciaria). Esto progresivamente ha ido cambiando y en la actualidad es notorio que también se le esté dando importancia, inserción e institucionalidad a la educación continua en el ámbito universitario. (El Perfil, 2018)

La educación tradicional, sin lugar a dudas, está en deuda con las personas mayores y estos se rebelan también aquí, dejando atrás el concepto de “pasivos”, al buscar y propiciar nuevas formas de enseñanza, las que se inscriben como educación para la actividad, educación a lo largo de la vida; nuevas estructuras en las que cuentan los espacios donde crecer, crear y recrear, comunicarse, transmitir sus experiencias, continuar con la formación personal, aprendiendo y enseñando. Hace falta asumir un nuevo paradigma, basado en la idea de una Educación Permanente, que reclamen programas que apoyen y potencien el aprendizaje en todas las edades y permitan a la gente entrar o salir del mercado laboral en distintas épocas de su vida. Este enfoque defiende la armonía entre generaciones y proporciona más seguridad a los mayores. (García, 2007.p.12).

Qué es la educación continua

La educación continua, aunque puede entenderse como educación para adultos, supera este concepto ya que incluye jóvenes, profesionales, adultos y ancianos que con titulaciones oficiales o sin ellas, profundizan en su educación y formación pudiendo, cuando los programas de convalidación o correspondencia existen, alcanzar reconocimiento oficial con la titulación correspondiente.

Normalmente en el concepto de educación continua no se incluye instrucción básica del lenguaje o alfabetización. Puede o no incluir programas de capacitación vocacional o desarrollo educacional general. Habitualmente el estudiante de formación continua tiene cierto nivel educativo o profesional y quiere mejorarlo u obtener el reconocimiento oficial a su capacitación o simplemente continuar y profundizar en su educación.

Según La Organización Naciones Unidas y Unesco (2004), La educación de adultos o educación continua o recurrente es el conjunto de todos los procesos educativos organizados cualesquiera que sean sus contenidos, nivel y métodos, formales o no formales, independientemente de si prolongan o sustituyen la educación inicial en escuelas, facultades y universidades o en el aprendizaje de un oficio gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad mejoran su calificación técnica o profesional, perfeccionan sus destrezas y enriquecen sus conocimientos con el objeto de:

Completar un nivel de educación formal

Adquirir conocimientos y destrezas en un nuevo sector, o

Refrescar o actualizar su conocimiento en un sector específico

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000), la educación continua se considera la actividad académica de extensión universitaria organizada y ubicada fuera del sistema formal educativo; y tiene como propósito actualizar conocimientos y adquirir nuevas habilidades destrezas y que permitan una mejor adaptación al cambio y un desempeño eficiente en el entorno laboral.

Importancia de la educación continua ante la globalización

En la sociedad actual la globalización influye en el mercado mundial y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La exclusión social o la pobreza ponen de manifiesto la necesidad de una educación a lo largo de la vida como inversión en capital humano y principio activo para la economía y la inclusión social de los ciudadanos. En el contexto global de la educación como proceso de formación a lo

largo de la vida hemos de asumir e integrar tanto lo relativo a los contextos educativos formales como a los no formales e informales, al dejar de ser, precisamente, las escuelas y las instituciones profesionales el único lugar donde adquirir y perfeccionar el conocimiento. Es necesario crear espacios de formación permanente para capacitar a la ciudadanía mediante una nueva alfabetización que garantice la adaptación a las diferentes transformaciones económicas, laborales, sociales, comunicativas y digitales, sin olvidar los valores y los derechos universales. (López, E. 2009)

La OCDE señala que las necesidades a lo largo de la vida, inevitablemente tiene implicaciones sociales, y que memorizar hechos y procedimientos no son suficientes para ser exitoso.

Por lo que para todas aquellas personas que se desempeñan en el campo laboral, es importante tener habilidades para generar nuevas ideas, nuevos conocimientos, nuevos procedimientos, ser capaces de criticar y sobre todo ser capaces de integrar los conocimientos a la vida productiva.

Algunos aspectos de importancia a considerar son: Flexibilidad, Innovación en el manejo del conocimiento, aprendizaje personalizado, motivación, uso de diversas fuentes de conocimiento, apropiación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, para compartir y utilizar como medio de aprendizaje.

Nos encontramos en un entorno muy competitivo debido principalmente a:

Rapidez del cambio e innovación de la tecnología, Rigidez de las estructuras empresariales y de la organización del trabajo, Globalización de los mercados, y Fuerte competitividad

Todo esto provoca que las organizaciones hagan constantemente un esfuerzo por adaptarse a los cambios y garantizar así su competitividad. Para conseguirlo es necesario formarse y formar a los profesionales que trabajan en ellas. La formación no implica nada más que cambiar. Cambiar la manera de hacer las cosas dependerá de un elemento tan importante como es el factor humano. La empresa innovadora y competitiva, necesita contar con profesionales formados para poder avanzar.

Los acelerados cambios de las ciencias y las tecnologías lógicamente provocan la obsolescencia de nuestros conocimientos en periodos cada vez más cortos. Por ello, entre otras razones, la sociedad asume que la educación no es un hecho temporal que se ejerce en los primeros años de la vida de las personas; precisamente por eso es necesaria la educación continua o permanente. La demanda de acciones diversas de la educación continua ha impuesto, a las comunidades dedicadas a la formación, y en especial a las instituciones de educación superior (IES), “la atención a la población egresada de sus aulas, incluso a aquellos que, sin haberse formado en ellas, necesitan comprender o dominar un área del conocimiento que los capacite para ser competitivos. “La educación invierte sus esfuerzos para la formación de los individuos integrados a las instituciones educativas; de igual forma, la educación continua ha de prestar atención diferenciada a las características de aquellos que requieren de su ayuda” Reynoso et al. (2015).

La educación continua debe ser parte estructural del modelo educativo de las universidades, con orientaciones y estrategias precisas, que respondan a estándares de calidad. La educación continua requiere ser considerada como una herramienta que contribuye a reducir la brecha ocasionada por el acelerado desarrollo

científico-tecnológico y la falta de equidad en el acceso. La educación superior debe establecer una normatividad que propicie el desarrollo de la educación continua y favorezca su necesaria articulación con la docencia, investigación y extensión, además de tener claridad en cuanto a la definición del concepto y características, para su adecuada instrumentación Anuies (2010).

Las actividades de educación continua van a depender de la aceptación de un organismo regulador. Sin embargo, la exposición de plataformas educativas en línea y de cursos virtuales trascienden las barreras geográficas tradicionales y le permiten al estudiante obtener educación continua de calidad en la comodidad de su hogar, en el trabajo y hasta en equipos móviles. A una parte de los destinatarios de la educación continua se les hace verdaderamente difícil ingresar a las IES como estudiantes en formación, ya que generalmente tienen que atender, al mismo tiempo, compromisos sociales o laborales.

Características de la educación continúa

Algunas de las características de la Educación continua son:

No es necesario tener un grado académico.

No se otorga un grado académico, ya que generalmente los programas que se imparten son Cursos, Taller, Diplomados, Seminarios o *Massive Open Online Courses (MOOC)*.

No existen limitantes en el número de programas de educación continua que se imparte o que se toman.

Se imparte en modalidad presencial o a distancia.

No se otorgan créditos equivalentes para cualquier programa de posgrado (Especialización o Maestría).

Ventajas

Actualización o adquisición de conocimientos de forma permanente.

Mejoras económicas.

Probar y explorar los nuevos modelos educativos que surgen haciendo uso de la Internet.

Hacer nuevas relaciones humanas al interactuar con personas de entornos diferentes.

Regresar a las aulas de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Reconocimientos laborales.

Rol de las IES frente a la vinculación con el sector productivo agrícola rural.

La extensión rural en las universidades

La extensión rural en las universidades aparece con la Reforma de 1969 cuando se incluyen las asignaturas sociales en las carreras "técnicas". En 1970 la Facultad de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central del Ecuador incluye en su pensum la asignatura de Extensión Rural con contenidos de Sociología y Extensión.

En la actualidad, los servicios de extensión o "servicios de asesoramiento" agrícola tienen como objetivo trasladar, por medio de asistencia o asesoría, los conocimientos técnicos basados en la investigación a los grupos de agricultores para facilitar su aprendizaje

y lograr mejorar la calidad de sus productos y aumentar la producción FAO (2015).

Los servicios de extensión han evolucionado con el tiempo. Pasaron de ser un simple servicio de “extensión” del conocimiento basado en la investigación a uno complejo que incluye, además de la investigación, procesos de transmisión del aprendizaje; la formación de grupos de agricultores; las relaciones y estrategias de mercadeo y comercialización, y la asociación con una amplia gama de proveedores de servicios y otros organismos Davis (2008); Christoplos (2010). El mayor alcance de los servicios de extensión hace que en la actualidad sean identificados como “servicios de asesoramiento agrícola”. Los servicios de extensión son aspectos fundamentales para el desarrollo de las actividades agropecuarias, garantizan la seguridad alimentaria, ayudan a mantener y, en muchos casos, a incrementar los ingresos de los productores. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (2015), señala que es cuantioso el número de unidades de producción agrícola (UPA), a nivel mundial, que no tienen acceso a estos servicios, o los tienen, pero sin frecuencia; Ecuador no es una excepción.

De acuerdo con Swanson (2010), una de las principales causas de la falta de servicios de extensión en Ecuador es el sesgo hacia la atención de grupos de productores grandes y con disponibilidad de recursos, debido a la capacidad para ser “los primeros en adoptar nuevas tecnologías” y por ser “innovadores”, dejando de lado a los agricultores pequeños o de escasos recursos (p.2).

Es importante señalar que los servicios de extensión juegan un papel importante en la confrontación ante los nuevos desafíos de la agricultura, tales como los cambios en el sistema global de alimentación y agricultura que incluyen el crecimiento de

supermercados y de la importancia de las normas y etiquetas, el aumento en el empleo no agrícola rural y la agroindustria; los problemas de salud que afectan la manera de vida rural; el deterioro de la base de recursos naturales y la necesidad emergente para enfrentar el cambio climático Anderson (2007).

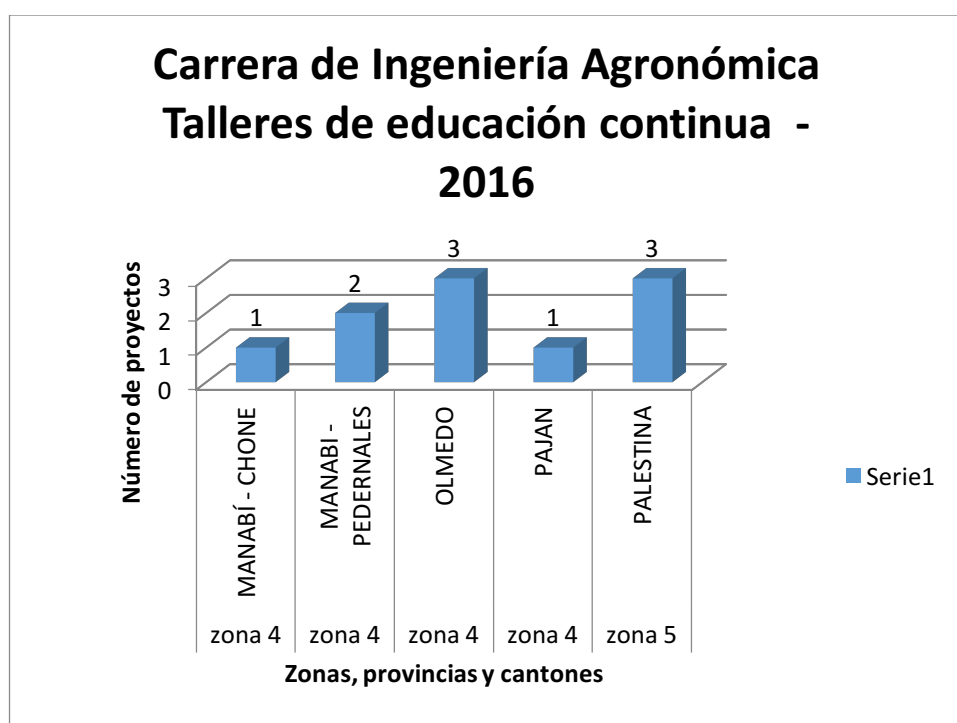
Dentro de la labor de Extensión Agrícola está la de enseñar a los productores, técnicas de gestión y decisión, pues las nuevas tecnologías exigen conocimientos y capacidades de quienes las utilizan; debe ayudar al productor agrícola a desarrollar sus dotes organizativas y de liderazgo, con el objetivo de poder organizar y administrar mejor las fincas.

En el año 2016 la Universidad Agraria del Ecuador, fue la primera universidad que hizo un diagnóstico en sitio en las zonas 4, 5 y 8 de influencia de la universidad para conocer los problemas y necesidades urgentes del agro en cantones y recintos pertenecientes a la provincia del Guayas, Manabí y Los Ríos; con la información recogida se procedió a elaborar un proyecto de vinculación "UNIDAD AMBULATORIA DE ASESORÍA TÉCNICA AGROPECUARIA-UAE", aprobado por resolución del CU. 354-2016, con presupuesto de \$ 25.168,00. Así se dio solución inmediata a los problemas de los agricultores y ganaderos de las provincias visitadas, para lo cual se organizaron equipos de trabajos con los docentes y estudiantes de las diferentes carreras de la UAE, quienes capacitaron directamente a los agricultores utilizando técnicas agropecuarias actuales y acogiendo los conocimientos ancestrales de cada pueblo, esto despertó el interés de muchos representantes de asociaciones, comunas y pequeños agricultores, quienes ávidos de obtener conocimientos de buenas prácticas agronómicas se apropiaron del proyecto y se beneficiaron en diferentes áreas como: agricultura orgánica, sistema de riego por

aspersión, viveros de frutales, procesos agroindustriales, asistencia a bovinos, ofimática con un micro centro de cómputo diseñado por estudiantes de la carrera de Ing. en Computación e Informática.

Por lo tanto, fue relevante el aporte de la UAE en vinculación rural para el año 2016, a pesar de ser un proyecto piloto fueron satisfactorio los resultados obtenidos, se cumplieron con 15 módulos de Educación Continua teórico- práctico entre las carreras de agronomía, veterinaria y computación. Con un programa que se lo denominó "Reactivación Agrícola Manabí", esta fase I fue de tipo interdisciplinario.

Gráfico 1 Talleres de educación continua a los agricultores



Fuente: Secretaría de la Universidad

Realizado por: Jacinto Augusto Marcillo Plaza

El gráfico muestra el porcentaje de capacitación realizada por el grupo de investigación por mis compañeros de labores a los campesinos de las zonas de la provincia de Manabí, Chone, Pedernales, Olmedo, Palestina em el año 2016, llevado a cabo con responsabilidad para bien de las comunidades







Docentes, estudiantes y agricultores

Escuela de campo en Pedernales, 2016

La función de la Extensión es eminentemente educativa, pues tiende a producir cambios en los conocimientos, actitudes y destrezas del productor, para lograr su desarrollo tanto individual como social. En consecuencia, se rige por las leyes fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje que, a diferencia de la enseñanza impartida dentro de un régimen de educación formal, que se realiza en aulas. La Extensión Agrícola es una educación no formal que se desarrolla fuera de las aulas, aunque no excluye estas, sin alumnos regulares y sin programas rígidos; debiendo ir tras los educandos para realizar su labor e impartir los conocimientos donde quiera que ellos se encuentren. (Pérez, 2017, p.5)

CAPITULO II

Qué es la andragogía

Desde la pedagogía se concibe a la educación como una práctica social de intervención orientada a la formación de sujetos sociales; práctica que encuentra en las teorías pedagógicas sus razonamientos y normas que la justifican y perfeccionan. Por ello, estos dispositivos deben estar contruidos con los mayores y mejores criterios de rigor y consistencia teórica, para estar en condiciones de fundamentar la sistematización de los ideales educativos y el correspondiente diseño de proyectos que posibiliten su logro. Las edades generacionales, reconocidas por todos, del trayecto evolutivo del ser humano: infancia, juventud, adultez y ancianidad; históricamente han sido sujetas a la reflexión e intervención pedagógica. Estas edades son los tiempos de la vida que bajo el enfoque de la teoría pedagógica de la educación permanente o del aprendizaje a lo largo de la vida indican y marcan los tiempos de la formación humana (Frabboni y Pinto, 2006, p.301), Concretamente en el debate pedagógico en torno a las prácticas educativas en la edad adulta, se ha intentado esclarecer, incluso lingüísticamente, una teoría pedagógica que tiene por campo de reflexión y acción los procesos educativos propios de los adultos: la Andragogía

Desarrollo histórico del término Andragogía de acuerdo a Caraballo (2007: 1991), a lo largo de la historia ha sido conceptualizada como:

- Una ciencia (Félix Adam, 1970).
- La ciencia de la educación de los adultos (Ludojoski, 1971).
- Un conjunto de supuestos (S. Brookfield, 1984).

- Un método (Lindeman, 1984).
- Una serie de lineamientos (Merriman, 1993).
- Una filosofía (Pratt, 1993).
- Una disciplina (Brandt, 1998).
- Una teoría (Knowles, 2001).
- Como proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004).
- Un modelo educativo (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1999).

Fundamentos

- Formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos.
- Diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos

Importancia

Hoy en día es imposible no reconocer a la educación de adultos como parte consustancial de los sistemas educativos. Esta disciplina por tanto adquiere cada día relevancia, debido a que corresponde al estudiante adulto precisar sus metas, así como los procesos para alcanzarlas; todo ello para fortalecer su desarrollo y el de la sociedad de la que forma parte. En este sentido, las acciones Andragógicas, articuladas a las actividades de los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, se dirigen cada vez más a imaginar y llevar a la

práctica nuevas formas y modalidades educativas diferentes de los procesos formales y rígidos de la educación tradicional. La educación de adultos ya no es más un correctivo educativo, se ha convertido, por derecho propio, en un elemento indispensable del desarrollo personal y social, coherente, orgánico y con conceptos, tareas y valores que le son propios y cuyas demandas responden a las necesidades actuales, complejas y cambiantes de la sociedad y de los retos tecnológicos.

Actualmente la educación de adultos está presente en el vasto campo educativo, ya sea en la modalidad de procesos educativos formales y no formales. Por ejemplo, la encontramos en la:

- Formación de recursos humanos para actividades productivas y de servicios.
- Especialización laboral.
- Alfabetización.
- Formación política y de participación social.
- Actualización científica y tecnológica.
- Formación universitaria.

Principios

Principios de formación del Modelo Educativo Siglo XXI

Aprender a Conocer. Ante el avance del conocimiento y las nuevas modalidades de actividad económica y social, es necesario conciliar una formación general con la posibilidad de ahondar en un campo específico del conocimiento, bajo una perspectiva de aprendizaje permanente durante toda la vida.

Aprender a Hacer. Implica la adquisición de competencias que permitan hacer frente y resolver situaciones concretas del campo laboral.

Aprender a Ser. Involucra el desarrollo de valores y actitudes para formarse como una persona íntegra, autónoma, responsable y con principios éticos.

Aprender a Emprender. Se refiere al logro de una visión y actitud emprendedora que conduzca a la generación de nuevas opciones empresariales.

Aprender a Convivir. Requiere la habilidad para el establecimiento efectivo de relaciones interpersonales, de tolerancia y respeto en el contexto laboral, social e intercultural de un mundo globalizado.

Principios básicos de la ECA

Gallagherii afirma en el libro Escuela de Campo para agricultores de café y cacao de Bustamante (2010), La ECA no es una metodología nueva, sino que es poco aplicada o comúnmente ignorada debido a una tendencia vertical en la aplicación de la extensión agraria que no valora los conocimientos que poseen los agricultores en su real dimensión" (p.9). Entre los principios que caracterizan a una Escuela de Campo de Agricultores podemos mencionar:

a. Valorar la experiencia de los agricultores: Las ECA asumen que los agricultores ya cuentan con un cúmulo de experiencias y conocimientos del cultivo, así como un conjunto de hábitos aprendidos que pueden ser tanto negativos como positivos para su producción. Por ello, las sesiones se orientan a proporcionar conocimientos y habilidades básicas, pero en forma participativa de

modo que la experiencia del agricultor se integre al programa de capacitación.

b. La comunidad como área de aprendizaje: Las ECA siempre se realizan en las comunidades donde viven los agricultores de modo que pueden asistir fácilmente a las sesiones y no descuidar su aprendizaje. Esto, además, ayuda al fortalecimiento del grupo, otorgándole una identidad y un elemento de cohesión social.

c. Basadas en las etapas fenológicas del cultivo y de tiempo limitado:

Las Escuelas de Campo se implementan durante toda una campaña agrícola y se basan en las etapas fenológicas del cultivo. De este modo los temas de semilleros se ven en la etapa de vivero, los de fertilización se estudian durante las etapas de alta demanda de nutrientes, etc. Este método permite que el cultivo asuma el papel de profesor y que los agricultores puedan aprender en forma inmediata a través de la práctica.

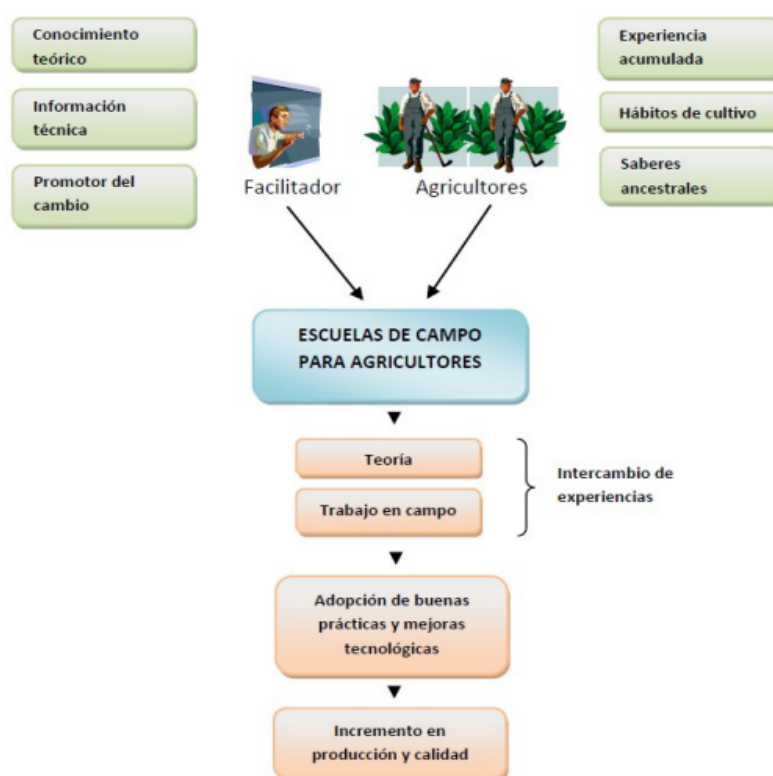
d. Un facilitador que sea fuerte técnicamente y que transfiera capacidades: Independientemente de si el facilitador es un extensionista del Gobierno, de una ONG o de una Cooperativa, debe tener ciertas destrezas siendo la principal la relacionada al cultivo elegido y contar con amplia experiencia en su manejo en campo. Del mismo modo, el facilitador siempre debe buscar dejar una capacidad instalada en el grupo para darle sostenibilidad al proceso.

e. La temática de las sesiones está en función del contexto y de las necesidades de los agricultores: Al abordar un cultivo, el abanico de temas que se pueden tratar durante las sesiones es inmenso, esto hace necesario realizar un análisis del contexto y de las necesidades de los agricultores involucrados en la ECA para priorizar. Así, en algunos

lugares podría ser necesario centrar las sesiones en manejo integrado de plagas, en otros en problemas climatológicos, etc.

f. Es un proceso, no un fin: Debe recordarse que las ECA son un método para proveer a los agricultores de un entorno de aprendizaje de modo que puedan alcanzar objetivos como reducir insumos, incrementar rendimientos y rentabilidad. En algunos programas el número de Escuelas de Campo se convierte en una meta inalcanzable haciendo que los objetivos iniciales nunca sean alcanzados.

Gráfico 2: Esquema conceptual de una escuela de campo para agricultores



Fuente: (Bustamante Bejarano, Febres Huamán, & IICA, 2010)

Valores

Valores que a continuación se citan:

- Libertad: Es la capacidad de pensar ante cada situación la decisión a tomar.
- Dignidad: Es el respeto debido a uno mismo y a los demás por lo que son y significan como personas.
- Verdad: Es la adecuación de la mente a la realidad.
- Solidaridad: Saberse y ser responsable ante el mundo que nos rodea.

Paz: Vivir en concordia a través del diálogo.

- Honestidad: Es la congruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace.
- Lealtad: El esfuerzo consciente, práctico y completo de una persona hacia una causa.
- Justicia: Rectitud en el actuar ante los demás según sus méritos y dignidad personal.
- Responsabilidad: La respuesta libre, digna y verdadera ante el mundo circundante.
- Bien Común: Es la búsqueda y acción permanente para trascender el bien personal al bien de los demás en la construcción de la paz

Metodología

Teorías y métodos

Las metodologías estudiadas se basan en un enfoque de enseñanza participativa e inclusiva, donde se deja de lado el elitismo del capacitador, el cual pasa a ser un facilitador, buscando un cambio en la manera de llegar a las personas, donde estas se hacen partícipes de manera integral en el proceso de capacitación y aprendizaje.

Cuadro 1: Interacción

Interacción	
Técnico elitista	Técnico facilitador
Se siente superior y lo deja sentir	Siente que tiene mucho que aprender; se olvida de cuestiones de estatuto, prestigio y experiencia
Mantiene siempre la actitud: "Ellos tienen que aprender de mí"	Está convencido que el aprendizaje es un proceso mutuo
No solicita ni facilita comentarios de la gente; teme mostrar su ignorancia haciendo preguntas transparentes	Muestra su interés y entusiasmo para aprender de la gente del campo; reconoce y respeta sus conocimientos
Hiere las sensibilidades y no establece confianza.	Es sensible a los estados de ánimo de la gente (aburrimiento, angustia, cólera, etc.) los toma en cuenta y construye algo de interés.
Actúa como si fuera el único al cual se debe respeto; intimida.	Respeto protocolos y reglas de cortesía de la gente del campo; hace sentirse a todo el mundo importante.
No le interesa, ni se fija en la participación de todos.	Crea una atmósfera de confianza para que todos se expresen. Recuerda que todo el mundo tiene algo que decir; involucra a los callados, sobre todo a las mujeres.
Monopoliza la palabra; usa preguntas cerradas o con "respuestas sugeridas"; interrumpe a la gente.	Escucha con atención y deja fluir la información, nunca interrumpe
Se lleva la información sin dar las gracias y no aclara a la gente lo que se va a hacer con ella, ni restituye la información.	Da crédito a todos los participantes por sus aportes; explica claramente el uso que va a dar a la información.

Fuente: (Geilfus, 2009)

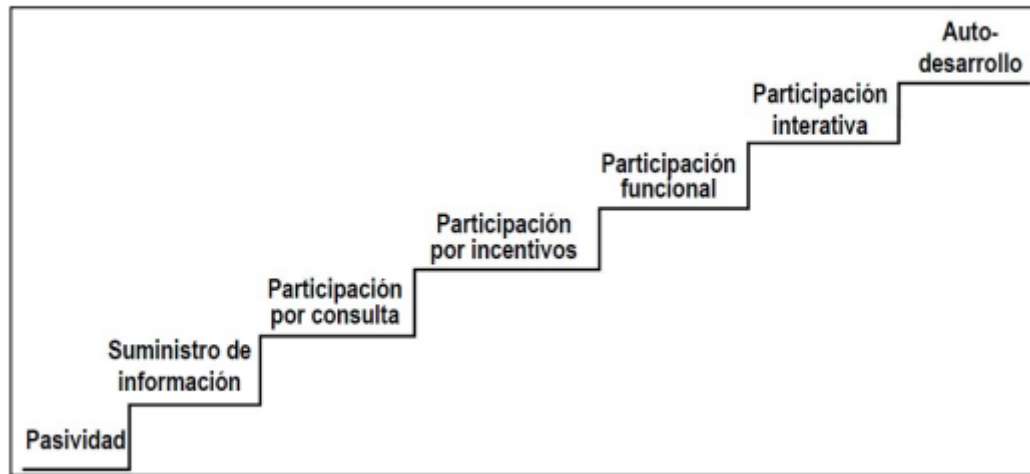
Cuadro 2: Cambiar método

Cambiar Métodos	
Técnico elitista	Técnico facilitador
Tiene fe absoluta en el "método científico" que aplica en forma dogmática. No reconoce la validez de los conocimientos locales.	Relativiza el valor de cualquier método; sabe que ninguno tiene validez absoluta
Carece de actitud auto-crítica	Tiene conciencia de los sesgos y limitaciones inherentes a cualquier enfoque; busca cómo remediarlos
Aplica metodologías y procedimientos con rigidez y sin mucho análisis; esto lleva a adaptar la realidad a los instrumentos	Está dispuesto a usar una combinación de métodos adaptada a las necesidades y condiciones del momento
Siente temor de innovar y alejarse de lo ortodoxo	Usa creatividad y sentido común
Solamente cree en datos estadísticos, encuestas formales y "representatividad" pero muchas veces falla en el sentido común	No hace un énfasis exagerado en los datos cuantitativos y estadísticos; siempre analiza la confiabilidad de los datos.
Solamente cree en "extraer" datos cuantitativos de la gente pero no confía en ellos para actuar, analizar y comprender	Sabe que la gente del campo puede, con métodos adecuados, elaborar información cuantitativa y cualitativa muy acertada y confiable
Si no se presta el análisis estadístico, es una información "anecdótica"	Sabe la importancia de las informaciones no cuantificables para comprender y desarrollar sistemas y procesos.
Los métodos que usa son tan lentos y costosos que no puede multiplicar y triangular las fuentes.	Sabe la importancia de multiplicar y "cruzar" las diferentes fuentes de información.
Produce una cantidad de datos descriptivos y estadísticos que dificultan el entendimiento de los procesos y de la realidad.	Maneja en todo, el enfoque de sistemas y la noción de procesos; privilegia la comprensión sobre los detalles descriptivos.
Cada "especialista" produce en forma paralela y separada (enfoque multidisciplinario)	Usa enfoque inter-disciplinarios y busca la participación de todos: gente de campo y técnicos.
Entrega recomendaciones a sus jefes o a sus clientes y cumple con el mandato, sin compromiso con las comunidades.	Somete la aplicabilidad de sus ideas al análisis de un máximo de actores.

Fuente: (Geilfus, 2009)

Con este perfil de capacitador, atento a la comunidad y los participantes, se busca que estos asciendan por la "Escalera de la participación", donde el nivel de empoderamiento e involucramiento de los participantes va en aumento

Tabla 1: Escalera de participación



Fuente: (Geilfus, 2009)

Pasividad: las personas participan cuando se les informa; no tienen ninguna incidencia en las decisiones y la implementación del proyecto.

Suministro de información: las personas participantes respondiendo a encuestas; no tiene posibilidad de influir ni siquiera en el uso que se va a dar de la información.

Participación por consulta: las personas son consultadas por agentes externos que escuchan su punto de vista; esto sin tener incidencia sobre las decisiones que se tomarán a raíz de dichas consultas.

Participación por incentivos: las personas participan proveyendo principalmente trabajo u otros recursos (tierra para ensayos) a cambio de ciertos incentivos (materiales, sociales, capacitación); el proyecto requiere su participación, sin embargo, no tienen incidencia directa en las decisiones.

Participación funcional: las personas participan formando grupos de trabajo para responder a objetivos predeterminados por el proyecto.

No tienen incidencia sobre la formulación, pero se los toma en cuenta en el monitoreo y el ajuste de actividades.

Participación interactiva: los grupos locales organizados participan en la formulación, implementación y evaluación del proyecto; esto implica procesos de enseñanza aprendizaje sistemático y estructurado, y la toma de control en forma progresiva del proyecto.

Auto-desarrollo: los grupos locales organizados toman iniciativas sin esperar intervenciones externas; las intervenciones se hacen en forma de asesoría y como socios.

Teoría constructivista

El origen del constructivismo se lo puede encontrar en las posturas de Vico y Kant planteadas ya en el siglo XVIII (Universidad San Buenaventura, 2015), e incluso mucho antes, con los griegos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). El primero, es un filósofo napolitano que escribió un tratado de filosofía (1710), en el cual sostenía que las personas, en tanto seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir. Por otro lado, Kant (1724-1804), en su texto *Crítica de la razón pura* considera que el ser humano solo puede conocer los fenómenos o expresiones de las cosas; es decir, únicamente es posible acceder al plano fenomenológico no a la esencia de las “cosas en sí” Universidad San Buenaventura (2015).

Desde el constructivismo, se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun

cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas. Existen muchas y variadas formas de definir el aprendizaje, se va a tomar las siguientes como referencia: "Desarrollo armónico e integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, actitudinales, etc., del ser humano" (Pulgar, 2005: 19). Se puede observar que el aprendizaje implica la totalidad de habilidades y destrezas de un ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. Además, también se puede entender, el aprendizaje como "Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción" (Pulgar, 2005, p.19).

En consecuencia, para poder hablar de un aprendizaje, es necesario que: "haya un cambio apreciable en las personas, sea duradero en el tiempo y tenga resultados diversos" (La mata y Domínguez, 2003: 60). Es importante que se produzca un cambio ya que las personas pueden desarrollar nuevas habilidades y destrezas para adaptarse de mejor forma en su contexto. Por esta razón, este cambio debe ser duradero para que tenga los resultados deseados, ya que, si se pierde con el tiempo, simplemente la evolución no sería posible. Finalmente, el aprendizaje no es el mismo para todas las personas, es tan diverso como lo son ellas, por lo que tendrá diferentes resultados dependiendo también de las condiciones de la persona que aprende.

A lo largo de los años, varios autores han planteado diversas teorías sobre el aprendizaje, a continuación, se revisará sucintamente las teorías de Piaget, de Ausubel y de Vygotsky, por considerarlas más cercanas a los planteamientos del constructivismo. La teoría cognitiva

de Piaget. - También se la conoce como evolutiva debido a que se trata de un proceso paulatino y progresivo que avanza, conforme el niño madura física y psicológicamente. La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación.

El aprendizaje significativo de Ausubel

Afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal. Este proceso se realiza mediante la combinación de tres aspectos esenciales: lógicos, cognitivos y afectivos (Lamata y Domínguez, 2003, p. 78). El aspecto lógico implica que el material que va a ser aprendido debe tener una cierta coherencia interna que favorezca su aprendizaje. El aspecto cognitivo toma en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento y de procesamiento de la información. Finalmente, el aspecto afectivo tiene en cuenta las condiciones emocionales, tanto de los estudiantes como del docente, que favorecen o entorpecen el proceso de formación.

El aprendizaje social de Vygotsky.

Esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte. Para Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) es esencial lo que ha denominado como la zona de

desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos.

Aprendizaje invisible

Aprendizaje invisible es una llamada a construir de manera conjunta un paradigma de educación que resulte inclusivo, que no se anteponga a ningún planteamiento teórico en particular pero que ilumine áreas del conocimiento hasta ahora desatendidas. Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Es por ello por lo que hemos querido denominar un protoparadigma, que se encuentra en fase beta y en plena etapa de construcción. Una especie de work-in-progress abierto a las contribuciones de diferentes APRENDIZAJE INVISIBLE capítulo 0 23 miradas y disciplinas. Si esto fuese un software libre, este libro apenas pretendería ser el kernel, 7 que luego escalará y se reinventará a medida que se sumen más y mejores ideas.

El aprendizaje invisible es un diálogo abierto y provocativo, que busca repensar los límites temporales y espaciales que se han adoptado hasta ahora para entender la educación. A algunas personas les gusta llamarlo “pensar fuera de la caja”,⁹ nosotros preferimos olvidarnos de la caja por completo. En una época en que parecen redefinirse las nociones del espacio y del tiempo, tarde o temprano la educación tenía que entrar en este debate. Tal como veremos a lo largo del libro, resulta necesario ampliar las dimensiones del aprendizaje formal e informal, a fin de construir conexiones que permitan estrechar la

relación entre ambos conceptos. Hoy es cada vez más común que observemos o experimentemos prácticas de aprendizaje formal en entornos informales, y al mismo tiempo que usemos en contextos formales medios antes considerados de carácter informal. Por otra parte, la idea de circunscribir la educación a un periodo preestablecido de años no guarda demasiada relación con las demandas del mundo actual. El aprendizaje permanente deja de ser algo que sólo está presente en los grandes discursos y resulta urgente ponerlo en marcha en todos los niveles y a todas las edades

Enfoque Ecológico

El enfoque ecológico trae en su marco teórico teorías cognitivas, relacionadas con actividades individuales, así como socio interaccionistas, que implican actividades colectivas llevadas a cabo en la convivencia social. El enfoque se basa en la teoría de la percepción del psicólogo James Gibson citado en (Van Lier, 2004,p.8), que plantea que nuestro cerebro se activa más rápidamente y es capaz de guardar por mucho más tiempo aquello que nos despierta emociones, que nos recuerda algo que ha sido significativo para nosotros en algún momento de nuestras vidas.

Siguiendo esa línea de pensamiento, la concepción del lenguaje contenida en ese enfoque no es una representación pasiva de objetos, sino una producción de nuevos objetos de acuerdo con nuestra percepción y nuestras emociones. Ese enfoque ha llevado al ámbito de la lingüística pedagógica una visión del aprendizaje que considera que la cognición y el aprendizaje son procesos de representación (esquemas culturales, sociales, históricos) y ecológicos (percepción, acción, atención). Ósea, la lingüística ecológica considera la relación de varios organismos presentes en el medio, y no

solamente un aspecto del proceso, como suele hacer la mayor parte de los enfoques. Estudios de esta perspectiva han contribuido en gran medida a la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua en el aula. Dentro de la perspectiva ecológica, el aprendizaje se produce a través de la relación del individuo con el entorno donde se encuentra y las agencias disponibles en el momento de la interacción. De acuerdo con Van Lier (2004), la adquisición de una lengua es el resultado de una interacción triádica que se produce entre individuos y objetos que constituyen el entorno en que ellos actúan. Por lo tanto, la construcción de significado de una palabra, por ejemplo, es el resultado de un proceso complejo donde intervienen gestos, percepción, memoria, representación, postura e interacción, elementos que dialogan con un tú omnipresente y omnisciente en cada acto educativo.

Aprendizaje por modelado o de observación

El aprendizaje observacional y la imitación son elementos del aprendizaje social, ya que en los tres casos se involucra la participación de un coespecífico. En el aprendizaje social un organismo puede influir de diversas maneras sobre otro u otros. Puede transmitir cierta información desde la olfativa o la auditiva hasta la visual, que puede involucrar, asimismo, la forma del comportamiento del conspecífico. El que "observa" puede "aprender" por medio del olfato, la audición o la visión; por ello, el aprendizaje social incluye tanto al aprendizaje observacional como a la imitación, así como a otros comportamientos que son guiados por señales olfativas, auditivas o visuales. Como se verá en el desarrollo de este trabajo, para la mayoría de los autores la imitación involucra aspectos de mayor complejidad que los del aprendizaje social y del aprendizaje observacional, pues requiere que un animal reproduzca de manera

motriz un comportamiento que percibió de manera visual. También involucra la observación precisa de un comportamiento o respuestas del modelo o demostrador, a diferencia de algunos tipos de aprendizaje social y aprendizaje observacional que involucran la observación de la situación física o de los estímulos presentes en el episodio social en el que participó. De acuerdo con Heyes (1993), la diferencia podría resumirse en que en el aprendizaje social y el aprendizaje observacional los animales aprenden algo relativo al ambiente observando a otros; en cambio, en la imitación aprenden algo acerca del comportamiento observando a otros.

Técnicas

Según La Mata y Domínguez (2003), las técnicas se pueden definir como: "instrumentos, herramientas que se aplican durante el proceso formativo" (p. 197).

A menudo, se confunden las técnicas con la metodología, pero hay que tomar en cuenta que ésta indica la forma en que se llevará a cabo el proceso de formación, mientras que las técnicas indican las herramientas que se usan durante dicho camino. La selección de las técnicas depende de muchas variables como el contexto, el momento de trabajo con el grupo, pero esencialmente tiene que ver con el tipo de grupo, con el cual se esté trabajando. No todas las herramientas y técnicas convienen a todas las poblaciones. Existen técnicas más apropiadas para niños, adolescentes o adultos. Un factor esencial en la elección de la técnica es la experiencia que el docente tiene para el trabajo con un grupo determinado. Aparte de lo cual, al momento de elegir la mejor técnica para el trabajo que se piensa hacer, el docente puede aplicarlas en diversos formatos, lo cual mejorará el desempeño del grupo, tal como lo señalan Lamata y

Domínguez (2003: 199), cuyas ideas acerca de las posibilidades del trabajo en grupo, se resumen a continuación:

- El docente puede partir de un trabajo en grupos pequeños, cada uno de los cuales tiene tareas similares y luego terminar en una plenaria en el grupo mayor.
- Otra posible organización del grupo, es comenzar la tarea formando equipos pequeños, cada uno de los cuales tiene tareas diferentes; luego, cada unidad comenta en plenaria, los resultados de su tarea.
- Otra opción, es que se puede partir del trabajo individual; luego, cada persona presenta sus reflexiones en grupos pequeños para terminar con una plenaria en gran grupo.
- Finalmente, el grupo también se puede organizar para empezar con una actividad en conjunto, que contribuya a formar grupos más pequeños posteriormente, los cuales presentan los resultados de sus actividades en plenaria al gran grupo en general.

Educación para el trabajo en área rural

La Educación Instrumental

La educación instrumental está dirigida a la dotación de herramientas, tales como la Lecto-escritura, cálculo elemental y conocimientos sobre una gama de temas alrededor de los cuales no sólo se obtienen conocimientos, sino que se ejercen habilidades intelectuales complejas, como el análisis y la reflexión, con miras a lograr un cambio de actitud con respecto a la realidad circundante. La educación instrumental trata de facilitar la percepción y asimilación consciente y reflexiva de las actividades que rodean a la educación ocupacional.

La educación instrumental comprende tres áreas educativas: Lecto-escritura, cálculo básico, y formación humanista. Estas tres áreas se desarrollan a través de una primera etapa constituida por la alfabetización, mientras que, a través de una segunda etapa, llamada pos alfabetización, se ejercitan la práctica y afianzamiento de éstas.

Los objetivos de la educación instrumental son:

- a) adquirirlas destrezas mínimas delecto - escritura;
- b) aplicar el cálculo básico a problemas sencillos de las actividades productivas y de la vida diaria;
- c) explicar y relacionar un conjunto de fenómenos ligados a la vida de la comunidad o del grupo de interés correspondiente;
- d) aplicar las destrezas delecto - escritura, cálculo básico y análisis, al aprendizaje y desarrollo del trabajo productivo o social.

Educación ocupacional

La educación ocupacional enfatiza el logro de destrezas y de habilidades de carácter productivo empresarial, incluyendo las habilidades y actitudes hacia el trabajo colectivo y organizado, para promover la constitución de empresas con diferentes formas de organización.

Las acciones de la educación ocupacional responden, entonces, al requerimiento específico de capacitación para realizar un trabajo planificado y organizado en forma de proyecto, convirtiéndose así en la acción educativa a través de la cual las personas se preparan para afrontar un problema y encontrar las formas para resolverlo. Para que ello sea viable, se desarrollan tres tipos específicos de capacitación:

- La capacitación técnico-productiva, para el ejercicio de la actividad productiva;
- La capacitación en temas de organización, para el trabajo en equipo, y
- La capacitación empresarial, para el manejo de la gestión en unidades productivas.

En correspondencia, la educación ocupacional comprende las siguientes áreas:

Capacitación técnico productivo

Es la que orienta o desarrolla una capacidad "eficaz y eficiente" para realizar el trabajo práctico y funcional de una ocupación. La capacitación técnica se refiere a las acciones educativas mediante las cuales se desarrollan las destrezas para la realización de una ocupación, conlleva el aprendizaje teórico-práctico de la tecnología básica, los conocimientos y operaciones mínimas para un trabajo productivo.

Sus objetivos principales son:

- Conocer y aplicar las técnicas apropiadas y los conocimientos necesarios en la realización de las operaciones y tareas del proceso productivo de un proyecto determinado, identificado y ejecutado por los miembros de un grupo.
- Generar y practicar actitudes y valores positivos para un buen desempeño en las actividades productivas, y para participar como miembros de un grupo que integran para ejecutar acciones de transformación o de servicios, bajo la modalidad asociativa.

- Promover la aplicación de tecnologías de trabajo y producción, favorables a la preservación de las condiciones naturales del medio ambiente y a la salud de las personas.

Capacitación en organización

Es el conjunto de prácticas que el grupo de participantes realiza para aprender a coordinar y sumar esfuerzos individuales, en forma ordenada e intencional, para lograr la producción y el control de los excedentes generados en su unidad de producción.

Sus objetivos básicos son:

- Desarrollar organizaciones económicas para incrementar la producción y mejorar la productividad, apropiarse de su proceso productivo y administrar los excedentes generados por su trabajo.
- Encontrar y aplicar en forma colectiva mecanismos y estrategias para participar en las decisiones que corresponden a la comunidad, en la implementación y ejecución de los planes y programas institucionales, utilizando un plan de desarrollo de la comunidad.
- Fortalecer las organizaciones para que alcancen la capacidad de ser tenidas en cuenta para resolver sus problemas y obtener mayores espacios de negociación.
- Desarrollar las habilidades necesarias para trabajar y mantener en funcionamiento un grupo organizado, cuyos miembros adquieran una actitud positiva hacia el trabajo al interior de su organización, y alcancen un nivel de decisión colectivo, de distribución justa de responsabilidades, de compromiso, de respeto mutuo, y de asimilación de valores.

- Contribuir a la capacidad para desarrollar, organizar, dirigir y controlar en los proyectos los procesos de producción, administración y comercialización de bienes

Capacitación empresarial

Consiste en que los participantes descubran y apliquen las mejores formas para el funcionamiento sistemático de la unidad de producción y como tal, comprendan las interrelaciones entre sus componentes (recursos, procesos, materiales, productos) y que identifiquen la necesidad y los principios científicos y los apliquen para planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar todos y cada uno de tales componentes.

Sus objetivos son:

- Planificar correctamente el desarrollo de la unidad productiva, organizar adecuadamente el trabajo del grupo, elevar permanentemente la productividad y mejorar la administración de los recursos propios y de aquellos que les sean suministrados.
- Actuar eficientemente sobre los procesos de gestión y la rentabilidad de la actividad productiva, mediante lo cual se facilita la evolución de los grupos, en vista a adquirir la capacidad de aplicar los principios de gestión administrativa en las unidades de producción constituidas en los proyectos.
- Lograr un tránsito progresivo desde la condición de un grupo productivo temporal hacia la condición de una micro o pequeña empresa estable, insertada eficientemente en la economía de mercado

Ejecución de proyectos productivos y sociales

Los proyectos productivos y sociales, con visión empresarial, tienen como propósito calificar para un empleo u oficio, lo cual en el marco de la metodología de Educación para el Trabajo tiene el sentido de poner en práctica el principio de aprender haciendo.

Se trata de reproducir todo el proceso educativo en la forma más parecida a las condiciones del medio real, para que permita desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas de los participantes involucrados en dicho proceso. En este sentido se asignan como objetivos:

- Constituir el eje integrador de la educación instrumental y de la educación ocupacional.
- Proporcionar las condiciones necesarias para que los grupos que desarrollan estos proyectos se vayan transformando progresivamente en unidades productivas permanentes, con sentido empresarial y con capacidad de crecimiento; como también contribuir al mejoramiento comunitario en la búsqueda de un desarrollo sostenido.

Educación para la agricultura familiar campesina

Asesoría técnica para emprendimiento

Estos son programas de asesorías técnicas enfocados en la productividad, conducidas por consultores de experiencia comprobada en el tema, y que están capacitados para diseñar, en acuerdo con el usuario, las mejores estrategias para mejorar sus sistemas productivos. Con información entregada por el personal de INDAP, se explica el cómo los agricultores de manera independiente

presentan sus necesidades de asistencia técnica y capacitación en las instituciones correspondientes. Luego, INDAP detecta un grupo de agricultores con necesidades comunes y genera una unidad operativa que seleccionará el plan de asesoría técnica y capacitación más acorde a sus necesidades. Con esto, vemos cómo son los agricultores quienes, de un abanico de ofertas de capacitación y asesorías técnicas, pueden elegir la más adecuada que se adapte a las necesidades reales que se presentan en sus sistemas productivos. Por otro lado, bajo el marco técnico definido, este programa apunta a la AFC que realiza actividades económico-productivas silvoagropecuarias, agroindustriales u otras actividades conexas cuyos productos son de término y así son comercializados o bien forman parte de una cadena de valor y están destinados al mercado nacional y/o internacional. Este público objetivo deja de lado a la AFC de subsistencia que son los más vulnerables, los cuales son atendidos por otros programas de INDAP. De esta manera, el programa SAT emprendedores deja de cubrir a 102.766 explotaciones de subsistencia como se indica en la tabla número 27, los cuales representan el 37% de los productores de AFC.

Los programas SAT emprendedores duran en promedio tres temporadas agrícolas, lo que permite ir perfeccionando el programa a medida que pasa el tiempo y que los agricultores, según su experiencia, aporten a este para su evolución y mejora. En definitiva, este programa presenta el factor de inclusión en su accionar, al permitirle a agricultores expresar sus necesidades reales y que luego, bajo una unidad operativa constituida por varios agricultores que requieren el mismo tipo de capacitación, tengan opinión en el cómo se les entregará esta. Importante es destacar que el foco de estos programas es la productividad de los predios, y el hecho de que se cree una unidad operativa conformada por agricultores de un mismo

rubro, no es objetivo del programa promover la conformación permanente del grupo, de manera que se consoliden como una entidad en el territorio.

Programas de desarrollo rural gubernamental

En este programa las demandas de los usuarios surgen anualmente, realizadas tanto a nivel nacional como regional. Dichas demandas se centran principalmente en: apoyos para incorporar alternativas productivas más rentables y desarrollar iniciativas que generen ingresos complementarios al trabajo agrícola; más y mejor acceso al financiamiento de inversiones productivas; apoyos para desarrollar emprendimientos asociativos; y apoyos para formalizar la propiedad de aguas de riego; entre otros. El programa se organiza en unidades operativas de 60 a 180 usuarios, las cuales dependiendo de la cantidad de agricultores que la conforman, son atendidos por un jefe técnico y un técnico de media jornada o jornada completa según corresponda. Los principios orientadores del programa PRODESAL abre las puertas a todo tipo de agricultor familiar, y lo más importante, es que no solo capacita en términos de productividad, sino que también en el desarrollo, tanto económico como social, humano y medioambiental. Estos principios son:

La exclusividad, es decir, se atiende a los diversos tipos de productores(as) agrícolas multiactividad que se encuentran en el Programa, en la medida que manifiesten su compromiso e interés.

Diferenciación de la atención, en virtud de los objetivos económicos de los usuarios(as), los que se segmentarán según el destino principal de su producción (autoconsumo y vinculados a mercados).

Intencionalidad, focalizando la intervención en los principales puntos críticos de sus sistemas productivos y/o emprendimientos económicos.

Articulación, se concibe el PRODESAL como un facilitador de alianzas y acuerdos, para que los esfuerzos realizados en forma concertada por todos los actores del territorio incorporados al proceso, se constituyan en ejes de desarrollo económico, social, humano y medioambiental

Seguimiento Técnico

El seguimiento técnico es un proceso continuo y periódico para determinar la calidad del servicio brindado y asegurar con ello la remoción de los factores críticos, disminuir la magnitud de las brechas y obtener el logro de los resultados preestablecidos.

Control Social

En el Control Social, los usuarios se organizan en forma de Comité de Control Social para evaluar periódicamente la marcha del Programa. Cumple el rol de recibir, procesar y comunicar las opiniones e inquietudes específicas que tienen los usuarios acerca del Programa, del apoyo brindado por INDAP y de la participación de los propios usuarios. En función de ello, y cuando se detectan problemas que pueden comprometer el logro de los resultados fijados, el Comité solicita a INDAP, que se adopte las medidas del caso, desarrollo d competencia para emprendedores se desarrollan dos tipos de diagnósticos:

Psicosocial: Su objetivo es identificar las capacidades y debilidades presentes en el grupo desde el ámbito psicosocial enfocadas en el desarrollo de la unidad productiva y el trabajo por cuenta propia. Debe contener un análisis de género. Este diagnóstico incluye aspectos como capacidades personales, grupales, dinámicas

familiares, uso del tiempo, etc. El diagnóstico sicosocial es fundamental para desarrollar los planes de capacitación, ya que permite conocer las realidades de las usuarias, de manera de elaborar estrategias acordes a las condiciones existentes.

Productivo: Su objetivo es detectar las reales proyecciones y requerimientos del rubro productivo seleccionado, dimensionando los recursos presentes en el grupo y el mercado. Es complementario a la mirada del diagnóstico psicosocial y apunta a detectar las opciones del negocio, considerando capacidad técnica, capital, mercado y tecnología, entre otros. En el mediano plazo, se implementa un sistema de supervisión y seguimiento que incorporará indicadores para medir eficacia, calidad y nivel de satisfacción de usuarias del programa. Este programa tiene una duración de tres años, en el cual se da apoyo y seguimiento constante a las usuarias.

La comunicación efectiva en el proceso de capacitación rural

Método natural

Las metodologías naturales, tienen como objetivo ser en sí mismas un estímulo para el aprendizaje del niño en tanto que respetan su ritmo individual e imbrican la actividad escolar dentro de los intereses del alumno, y estimulan la libre expresión y comunicación con los demás. En este sentido, una metodología exclusivamente disciplinar indicaría una postura reduccionista frente a las posibilidades que ofrecen los planteamientos de carácter globalizador o interdisciplinar. Sin embargo, el trabajo que requiere la globalización debe ir más allá de los requerimientos técnicos propios de este tipo de tareas –que evidentemente deben tenerse en cuenta cuando se seleccionan y secuencian los contenidos y planifican las técnicas y actividades- en

tanto que se convierte en un indicador de la actitud con que nos enfrentamos al hecho educativo, y de la capacidad que tenemos para ubicar cualquier tarea y contenido como parte integrante de estos fines. Es decir, el enfoque globalizador es adverso a los planteamientos que defienden un aprendizaje acumulativo, su inquietud pasa por facilitar la aproximación del alumnado al conocimiento de la realidad mediante un proceso global y activo de construcción, y a partir de las relaciones significativas y no arbitrarias que se establecen entre lo “nuevo” y lo “conocido”



Fuente: Fotografía de la Universidad

Expresión y espontaneidad

Los centros complejos de interés difieren de los propuestos por Decroly en que parten de la libre expresión y la espontaneidad del propio niño a través del texto libre, o a partir de acontecimientos individuales o sociales que le interesan. Todo ello configurará una propuesta global

a la que Freinet llama el método natural, cuya base es una metodología escolar que parte de la experiencia diaria de la vida individual y social de los niños, que no pretende únicamente que el alumnado aprenda los contenidos escolares sino, sobre todo, que desarrolle su personalidad, su creatividad y una socialización individual y colectiva para que sean niños más libres.

Además, y una vez descritas las distintas técnicas en torno a una perspectiva globalizadora de la enseñanza, es lógico y normal que nos surjan algunos interrogantes e inquietudes al respecto de la organización de éstas. Es oportuno que nos preguntemos en qué medida es posible tratar todos los contenidos de las “asignaturas” desde una perspectiva globalizadora, o bien, cuánto tiempo se necesita para trabajar en torno a un proyecto o centro de interés y, si lo que invertimos en él, va en detrimento del resto de contenidos que deben trabajarse; o cuántas actividades son necesarias para alcanzar el aprendizaje previsto, o si todos los tópicos de trabajo pueden globalizarse... (Zabala, 1993) Aunque estas cuestiones son oportunas, y deben reflexionarse en pos a una praxis de calidad, no es ahora el momento de profundizar en ellas tanto como de apuntar algunas ideas que permitan adecuar nuestra acción docente a las necesidades del niño y apunten algunas primeras conclusiones al respecto

Modelos globalizados técnicos e interdisciplinarios

El enfoque interdisciplinar. Como decíamos, los contenidos escolares se han venido organizando tradicionalmente en asignaturas, intencionalmente, para que los alumnos adquirieran aquellos saberes, conocimientos o destrezas necesarias para desenvolverse en su vida cotidiana.

De igual modo, se ha justificado sobradamente que este “modelo” es una fórmula más de las muchas posibles dado que en ella se identifican limitaciones a la hora de que quien aprende pueda interrelacionar conceptos que le serán cotidianos en el día a día. En este sentido la interdisciplinariedad representa un modelo profesional de actuar en cuanto a la organización del currículo, una respuesta didáctica que se esfuerza en ofrecer una interrelación no sólo entre contenidos sino también de métodos Lorenzo (1998). Desde la interdisciplinariedad se pretenden abordar y estructurar las distintas disciplinas y sus contenidos hacia la globalización de los conocimientos desde un enfoque pedagógico opuesto a los que organizan el “conocimiento” fragmentándolo en parcelas; un enfoque que asume que el alumno comprende una situación, un problema, un “interés” cuando se parte de la integración de los conocimientos y no de la estructura lógica establecida por las disciplinas científicas. Además de esta justificación, han existido una serie de cuestiones -que recogía el propio Lorenzo (1998), que han permitido a los planteamientos interdisciplinares conseguir el reconocimiento docente actual.

Citamos a continuación los más significativos:

El afán de unidad y síntesis del hombre actual.

El mundo actual exige una constante actualización profesional. Necesidad de una formación general que posibilite los futuros aprendizajes.

Las exigencias profesionales del docente: la vida laboral no se corresponde con la parcelación de asignaturas.

La función del profesorado actual hace que una excesiva especialización le dificulte su labor docente.

La balcanización con la que se presentan las asignaturas sin relación con las otras como si fuesen reinos de taifas.

Contenidos de la enseñanza: el enfoque interdisciplinar permite evitar continuas repeticiones y lagunas. Los centros de interés se convierten en los vertebradores desde los que se pretende dar respuesta a las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del niño. Para Decroly y Boon (1968), quien entendía que "la escuela es para la vida y por la vida", es el interés del niño y sus necesidades (satisfacerlas) los hilos conductores que deben orientar el trabajo escolar.

Las características de su método giran en torno a la función preparatoria hacia la vida social del niño y, por tanto, requiere que el propio niño conozca:

- a. Su propia personalidad: sus necesidades, expectativas, aspiraciones e intereses.
- b. Las condiciones de su entorno social-natural para satisfacer esas necesidades y aspiraciones.

Los principios básicos de la metodología de los centros de interés son los siguientes:

- 1) Paidocentrismo e interés: el centro de todo proceso educativo debe ser siempre el estudiante, con sus necesidades e intereses; éstos deben tomarse como punto de referencia importante para la motivación del joven por las tareas y provienen de sus necesidades naturales (fisiológicas, sociales y psicológicas).
- 2) Individualización: aunque los estudiantes con una misma edad cronológica suelen poseer unas características psicoevolutivas muy similares, se ha de admitir que cada uno tiene su particular desarrollo

y un estilo de aprendizaje y trabajo muy peculiar que debe ser respetado.

3) Globalización: una de las principales bases metodológicas globalizadoras propuesta por la teoría de la Gestalt pone de relieve que las percepciones infantiles tienen un carácter superficial, y global, de modo que “el todo es percibido antes que las partes” por lo que si, como decíamos, el interés estimula la actividad del niño, éste puede lograrse haciendo propuestas globales de trabajo en torno a un “eje vertebrador” que unifique y dé sentido a su aprendizaje.

Actividad: la actividad lúdica del estudiante es su principal fuente de aprendizaje dado que es su medio natural de desarrollo. El principio de actividad representa el protagonismo del joven, quien debe tener la oportunidad de integrar los procesos de manipulación y reflexión en las actividades del aula. Teniendo en cuenta estos principios, en L'École de l'Ermitage (fundada por Decroly) se propugna un método basado en tres principios o fases: observación, asociación y expresión, que culminarán en el conocimiento de un tema real. El objetivo es el de conocer o mejorar el conocimiento sobre un tema de interés para los alumnos lo que lleva a apostar por que el niño observe y conozca su ecosistema e interaccione con él (familia, escuela, animales, plantas, etc.) para que las capacidades infantiles alcancen un desarrollo óptimo. Serán estas necesidades del niño las que den cuerpo a su propuesta, y todo lo que en su entorno socio-natural se haga para satisfacerlas. Los intereses del estudiante constituyen las “ideas-eje” de la metodología decroliana y ésta es la razón por la que se ha adoptado el método de los centros de interés, donde convergen todos los ejercicios alrededor de un mismo centro y de una misma idea.

Los proyectos de trabajo de Kilpatrick.

Los proyectos de trabajo son otra de las técnicas didácticas para organizar y presentar a los alumnos los contenidos escolares. Kilpatrick (1918) entiende que el proyecto es una actividad previamente determinada con una finalidad real que orienta los procedimientos de trabajo y les confiere una motivación. Desde esta perspectiva el proyecto es un plan de trabajo o conjuntos de tareas libremente elegidas por los alumnos (o en ocasiones sugerido por el profesor) para resolver una situación problemática o propuesta, y/o adquirir alguna técnica concreta en la que los alumnos estén interesados. La técnica gira en torno al diseño y elaboración de un objeto (por ejemplo, un terrario, un huerto escolar, una maqueta o un periódico como en las técnicas freinetianas) o bien la realización de un montaje (una representación de teatro, un audiovisual, una fiesta o una exposición). En el desarrollo de la técnica se seguirán sistemáticamente las fases de intención, preparación, ejecución y evaluación.

Su objetivo es generar situaciones de trabajo en las que los alumnos busquen información, la seleccionen, la organicen y relacionen hasta que sean capaces de interpretar y comprender el problema planteado. El método de proyectos pretende activar el aprendizaje de los contenidos y habilidades a través de una enseñanza socializada, de ahí que se entienda como especialmente útiles a la hora de propiciar aprendizajes significativos y funcionales. Los proyectos de trabajo constan de una serie de actividades encaminadas a solventar un problema y permiten a los alumnos adquirir estrategias que les ayuden a aprender, analizar y organizar sus actividades, a establecer relaciones entre cosas, sucesos o fenómenos, y a desarrollar habilidades y secuencias de acción útiles.

Con esta técnica el profesorado dispone de otra estrategia didáctica para articular el conocimiento de forma globalizada y relacional.

La función principal de los proyectos reside en el hecho de que se favorece la creación de estrategias organizativas del conocimiento en torno al tratamiento de la información y a la construcción de los conocimientos del alumno a partir de la información procedente de los diversos saberes disciplinares. Otros autores también han señalado razones de carácter psicopedagógico que avalan el uso de esta técnica didáctica (Hernández y Sancho, 1993 p.35).

La resolución de un proyecto suele requerir búsquedas de información en diferentes disciplinas o materias luego el sincretismo tiene un buen tratamiento desde aquí. Se facilita la comprensión organizativa de las disciplinas al integrar aspectos diferentes en el aprendizaje.

A la hora de hallar respuestas comprensivas a los problemas planteados, los alumnos son más proclives a búsquedas interdisciplinares que disciplinares.

CAPITULO III

Recursos didácticos y herramientas tecnológicas para el proceso de capacitación

Importancia de la didáctica

La calidad de la educación depende, en gran medida, de la formación docente y de cómo dirige y orienta el proceso de enseñanza - aprendizaje. Cuando hablamos de escuela, nos referimos a la educación en todos los ciclos y niveles del sistema educativo, desde los más elementales hasta los más avanzados. Hemos visto, cómo a través de la historia de la educación de nuestros países, los diferentes gobiernos e instituciones y organizaciones han invertido en educación, para lo cual han ideado diversos proyectos, propuestas y programas que contemplan dentro de sus principales estrategias, la construcción y el mejoramiento de edificios, dotación de materiales didácticos, capacitación docente y reformas curriculares, entre otras acciones, que si bien es cierto, que han aportado elementos al mejoramiento de la calidad educativa, no han eliminado los problemas y la crisis de la escuela que sigue siendo notoria. "Es necesario destacar que el origen de la crisis educativa se remonta mucho tiempo atrás, por esta razón, el análisis de esta problemática y las propuestas de solución no son una característica de los últimos años, sino que cuentan con una larga tradición histórica" (Torres y Padilla, 2009, p.7)

Que es didáctica general y específica

Etimológicamente la palabra didáctica se deriva del griego didaskein: enseñar y tékne: arte, entonces, se puede decir que es el arte de enseñar.

De acuerdo con Imideo G Nérici, la palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro Principales Aforismos Didácticos. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amos Comenio, en su obra Didáctica Magna, publicada en 1657. Así, pues, didáctica significó, principalmente, arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro o maestra.

Más tarde la didáctica pasó a ser conceptualizada como ciencia y arte de enseñar, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor.

La didáctica general.

Está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña.

La didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza- aprendizaje.

“Dado que la didáctica hace referencia a los procedimientos y técnicas de enseñar aplicables en todas las disciplinas o en materias específicas, se le ha diferenciado en didáctica general y didáctica específica o especial” (Torres y Padilla, 2009, p.9).

Dinamismo en el proceso enseñanza- aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje atañe al quehacer educativo, del profesor o profesora, por esa razón, debe comprender y afinar los procesos de enseñanza aprendizaje e identificar las diferentes técnicas y métodos que existen entre ambos, como también los procesos y las etapas que se dan dentro del mismo.

Podría decirse que el constructivismo es un movimiento pedagógico contemporáneo que concibe el aprendizaje como una actividad organizada, compleja, dinámica, creativa y crítica de la persona humana. Las personas que aprenden de una manera constructivista elaboran sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de los conocimientos que ya se tienen; actividad que se realiza de manera cooperativa con la ayuda de un facilitador o facilitadora - el o la docente- y de sus compañeros y compañeras (Torres y Padilla 2009, p.12).

Componentes de la didáctica especializada

Contenidos

Metodología

Recursos

evaluación

Métodos y técnicas de trabajo para la capacitación rural



Los centros de interés de Decroly.

Los centros de interés surgen de las ideas de Ovidio Decroly, y sus parámetros de actuación pueden incardinarse en los principios de la Escuela Activa. Esta técnica es muy conocida por el profesorado de las primeras etapas del sistema educativo, y trata de favorecer la espontaneidad y creatividad del niño posibilitando su desarrollo global en la integración con el medio (educación en libertad, adaptación a las condiciones individuales, educación práctica...). Esta escuela activa de la que hablamos encuentra su evolución final en el movimiento de la escuela moderna propugnada por Freinet, uno de los mejores discípulos de Decroly, y cuyos principios de trabajo complementan los citados a lo largo del capítulo:

La educación debe ser el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos o un adoctrinamiento.

La escuela debe estar centrada en el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.

La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación, por tanto, los educadores son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.

Debe rechazarse la ilusión de una educación es suficiente por ella misma, no existe una educación aséptica que esté al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan (Pareja y De La A Roguera, 2006, pag.8)

Los principios básicos de la metodología de los centros de interés son los siguientes:

1) Paidocentrismo e interés: el centro de todo proceso educativo debe ser siempre el niño, con sus necesidades e intereses; éstos deben tomarse como punto de referencia importante para la motivación del niño por las tareas y provienen de sus necesidades naturales (fisiológicas, sociales y psicológicas).

2) Individualización: aunque los niños con una misma edad cronológica suelen poseer unas características psicoevolutivas muy similares, se ha de admitir que cada uno tiene su particular desarrollo y un estilo de aprendizaje y trabajo muy peculiar que debe ser respetado.

3) Globalización: una de las principales bases metodológicas globalizadoras propuesta por la teoría de la Gestalt pone de relieve que las percepciones infantiles tienen un carácter superficial, y global, de modo que "el todo es percibido antes que las partes" por lo que si, como decíamos, el interés estimula la actividad del niño, éste puede lograrse haciendo propuestas globales de trabajo en torno a un "eje vertebrador" que unifique y dé sentido a su aprendizaje.

4) Actividad: la actividad lúdica del niño es su principal fuente de aprendizaje dado que es su medio natural de desarrollo. El principio de actividad representa el protagonismo del niño, quien debe tener la oportunidad de integrar los procesos de manipulación y reflexión en las actividades del aula. (Pareja y De La A Roguera, 2006, pag.9).

Los proyectos de trabajo son otra de las técnicas didácticas para organizar y presentar a los alumnos los contenidos escolares. Kilpatrick citado en (Pareja Fdez. de la Reguera , 2006) entiende que el proyecto es una actividad previamente determinada con una finalidad real que

orienta los procedimientos de trabajo y les confiere una motivación. Desde esta perspectiva el proyecto es un plan de trabajo o conjuntos de tareas libremente elegidas por los alumnos (o en ocasiones sugerido por el profesor) para resolver una situación problemática o propuesta, y/o adquirir alguna técnica concreta en la que los alumnos estén interesados. La técnica gira en torno al diseño y elaboración de un objeto (por ejemplo, un terrario, un huerto escolar, una maqueta o un periódico como en las técnicas freinetianas) o bien la realización de un montaje (una representación de teatro, un audiovisual, una fiesta o una exposición). En el desarrollo de la técnica se seguirán sistemáticamente las fases de intención, preparación, ejecución y evaluación (Pareja y De La A Roguera, 2006, pag.10).

Su objetivo es generar situaciones de trabajo en las que los alumnos busquen información, la seleccionen, la organicen y relacionen hasta que sean capaces de interpretar y comprender el problema planteado. El método de proyectos pretende activar el aprendizaje de los contenidos y habilidades a través de una enseñanza socializada, de ahí que se entienda como especialmente útiles a la hora de propiciar aprendizajes significativos y funcionales.

Los proyectos de trabajo constan de una serie de actividades encaminadas a solventar un problema y permiten a los alumnos adquirir estrategias que les ayuden a aprender, analizar y organizar sus actividades, a establecer relaciones entre cosas, sucesos o fenómenos, y a desarrollar habilidades y secuencias de acción útiles.

Los proyectos de trabajo de Kilpatrick.

En la escuela freinetiana se plantea una “clase democrática” que significa participación, y la participación implica responsabilidad, pero no sólo con respecto a uno mismo sino con los demás; se habla de

corresponsabilidad. Para este autor la verdadera educación debe surgir dentro de la escuela, renovar la escuela será así impedir el adoctrinamiento que caracterizaba a las aulas en ese momento histórico; se debe luchar por una escuela renovada que sea crítica, libre, desalienadora y popular. La escuela será el lugar adecuado para que los alumnos desarrollen pensamientos y acción.

Otro aspecto importante, y común con lo que se ha expuesto en este capítulo, es cómo entendía Freinet el aprendizaje, dándole preferencia a la parte "práctica" y motivando al niño -a partir de sus vivencias cotidianas- para que sea el protagonista del proceso de E-A. Su alternativa metodológica llamada "tanteo experimental" permite al niño aprender en la escuela como aprende en la vida, un aprendizaje espontáneo a base de pruebas, ensayos y errores, muy opuesto al tipo de aprendizaje sistemático construido desde el logocentrismo según la organización de los contenidos de las materias. (Pareja Fdez. de la Reguera , 2006)

Los recursos didácticos lúdicos para capacitación rural

Los recursos lúdicos permiten a los participantes ser espontáneos, vivir momentos de disfrute, regocijo y libertad. Estas ayudas aplicadas como estrategia metodológica que facilita la construcción del contenido con el grupo, permiten implementar:

Ambientes de juego con sentido y propósito acordes con el interés de los participantes. El aprendizaje se facilita cuando la actividad se relaciona con aspectos que son significativos para el grupo (Pedagogías activas). Momentos de diálogo que invitan a los participantes a llegar a acuerdos y consensos; analizar problemas y situaciones; tomar decisiones y construir conocimiento relacionado con los temas propuestos (Procesos participativos). El desarrollo de

contenidos (Buenas Prácticas Agrícolas, por ejemplo) aplicados a la realidad y a las necesidades cotidianas del productor (Conocimiento aplicado). (Isaza Ramírez, 2015)

¿Cómo y para qué utilizar una metodología lúdica?

Cuando se quieren explorar otras alternativas de metodología, inicialmente se debe

tener claro:

Los objetivos educativos de la actividad de capacitación.

La temática y los contenidos que se van a desarrollar.

El tipo de comunidad con la que se va a trabajar (necesidades, costumbres,

cultura).

Teniendo esto claro, se puede definir la necesidad y la utilización de las herramientas

metodológicas y los medios que se tienen al alcance para el logro de los objetivos

educativos.

En la preparación de la sesión de capacitación el facilitador necesariamente debe

contestar esta pregunta:

¿Para qué van a servir las ayudas didácticas que se van a utilizar en la sesión de capacitación?

Las ayudas que se muestran como ejemplo en este portafolio deben permitir a los

participantes ser espontáneos, vivir momentos de disfrute, regocijo y libertad. Estas

ayudas aplicadas como estrategia metodológica que facilita la construcción del

contenido con el grupo, permiten implementar:

Ambientes de juego con sentido y propósito acordes con el interés de los

participantes. El aprendizaje se facilita cuando la actividad se relaciona con

aspectos que son significativos para el grupo **(Pedagogías activas)**.

Momentos de diálogo que invitan a los participantes a llegar a acuerdos y consensos;

analizar problemas y situaciones; tomar decisiones y construir conocimiento

relacionado con los temas propuestos **(Procesos participativos)**.

El desarrollo de contenidos (Buenas Prácticas Agrícolas, por ejemplo) aplicados

a la realidad y a las necesidades cotidianas del productor **(Conocimiento**

aplicado)

Estructura de cada actividad

Cada actividad está estructurada de la siguiente manera:

Objetivo educativo: describe lo que se espera lograr en relación con los

contenidos de la sesión de capacitación.

Objetivo del juego: corresponde con el logro de la estrategia pedagógica.

Descripción general de la actividad: se refiere a la mecánica del juego.

Planimetría: muestra de manera gráfica la disposición del grupo y los materiales

para desarrollar el juego.

Organización: se muestra paso a paso cómo desarrollar el juego.

Materiales requeridos para realizar la actividad (Isaza Ramírez, 2015)

Modelo de planificación para capacitación rural

Una planificación que esté acorde con esta perspectiva requiere una didáctica que evite la mera sucesión de actividades “sumativas” además de obligar a cambios importantes e innovadores en torno al aula y al profesorado que deberán contemplar aspectos como los siguientes:

a) Crear un clima de afectividad, seguridad, interrelación, acogida personal y autoestima.

b) Diseñar contextos en los que se ayude a dar sentido a lo que se aprende, planteando situaciones de resolución de problemas y relacionándolos con los de otros saberes.

c) Proporcionar situaciones problemáticas que estén por encima del alumno, pero facilitándole recursos para resolver esas situaciones.

d) Fomentar la participación activa de los alumnos en el aula, favoreciendo el objetivo de que los alumnos aprendan a aprender.

e) Establecer contextos estructurados para que el profesor no asuma protagonismo en el aula.

f) Realizar una evaluación permanente para identificar el inicio del proceso de E-A en el alumno y su transcurso didáctica multigrado para capacitación rural

La enseñanza en aulas multigrado requiere la conjunción de habilidades, destrezas y procedimientos con los que el docente articula el curriculum atendiendo a sus elementos para las áreas de aprendizaje. Pero también necesita el establecimiento de planteamientos metodológicos exigidos por la multigraduación, acordes con la diferencia de grados. En esta sincronía de potenciales formativos y competenciales para llevar a cabo la enseñanza en un escenario complejo, debido principalmente a la elevada carga de procesos de aplicación curricular diversos, aparece necesariamente una actuación docente que trata de dar respuesta a las peculiaridades escolares del aula rural. Al conjunto de conocimiento sobre la enseñanza en aulas multigrado se le ha ido conociendo progresivamente como didáctica multigrado. Dado que tradicionalmente las diferentes didácticas han sido calificadas en función de las ciencias a las que servían de apoyo en los procesos de enseñanza, con un corpus teórico propio (matemáticas, lengua,

música, ciencias sociales...), en el caso de la didáctica multigrado se continúa generando conocimiento sobre la multigraduación, teniéndose en cuenta cada vez más en los procesos de investigación. El aumento durante los últimos años de avances y trabajos para la divulgación de prácticas y estudios contribuye a que los procesos de formación puedan enriquecerse con contenidos que ayuden a mejorar la competencia profesional de los docentes que enseñan diariamente en las aulas rurales (Jiménez, 2014, p.123)

Cabe hablar entonces de una didáctica particular para estas aulas, del conocimiento de estrategias, métodos o herramientas que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado. La distribución que se hace de cada uno de los elementos presentes en el aula multigrado o cómo se gestiona cada uno de ellos para hacer que el conglomerado de grados haga emerger sus fortalezas, puede estar presente como referencia metodológica del colectivo docente. Y, generalmente, el profesorado que no la conoce puede llegar a las aulas multigrado desprovisto de equipamiento didáctico (Jiménez, 2014, p.123)

Básicamente, los principios sobre los que la didáctica multigrado arbitra la enseñanza en estos grupos de alumnado suelen estar en lo que Montero citado (Bustos Jiménez, 2014, p.123) en denomina los "ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula": a) "La simultaneidad de actividades de aprendizaje, es decir, el reconocimiento de que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes. b) La participación diferenciada, es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características. c) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, es

decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta a los alumnos. d) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del alumno, es decir, la necesidad de que los alumnos varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o autoaprendizaje".

Herramientas tecnológicas para aprendizajes según el contexto

La Educación rural se ha caracterizado desde sus inicios, por una amplia gama de herramientas y recursos empleados para llevar a cabo procesos de comunicación efectivos en extensión y transferencia de tecnología. Hoy, se observa cómo han ido transformándose los medios y objetos de enseñanza, las Tecnologías de la Información y la Comunicación –Tics- y la Web 2.0, se están incorporando a las didácticas de la educación en contextos rurales, se observa la evolución de los medios empleados para el aprendizaje desde la pizarra y la tiza, pasando por las cartillas, comics, sonovisos y la radio hasta los nuevos medios como objetos virtuales de aprendizaje y pantallas multitáctiles. Entre los medios masivos de comunicación que se están empleando actualmente para la extensión y capacitación rural en Colombia, surge un espacio televisivo denominado Tv Agro, donde se lleva a cabo 'difusión de temas del sector agropecuario dentro de un contexto didáctico e informativo' allí, se presentan todo tipo de experiencias, recomendaciones e información que puede servir al mejoramiento de la producción agropecuaria. Además, este canal posee un sitio web donde se publican los diferentes videos expuestos. (Montes Hoyos, 2011)

La importancia de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los procesos de extensión rural, radica en la posibilidad de generar nuevas oportunidades en el sector, ya que puede involucrar la consolidación o formación de redes rurales de comunicación y transferencia de conocimiento no sólo unidireccionalmente sino en múltiples direcciones proporcionándole al campesino o productor la posibilidad de ser el mismo también un extensionista con otros productores, esto amplía el rango de relaciones que se daban en la esfera social del mismo Montes y Hoyos (2011).

CAPITULO IV:

Evaluación para productores agrícolas

Metodología utilizada para evaluar la capacitación

Este trabajo parte de una concepción de la evaluación que pone el foco en el comprender aquello que se evalúa más que en juzgarlo o medirlo desde una posición externa o de autoridad Elichiry (1997). Para evaluar el impacto percibido de la capacitación se realizaron encuestas y entrevistas al final de cada módulo y tres meses después de finalizado el último módulo a 6 extensionistas, para conocer sus percepciones sobre el impacto y para indagar aspectos que mantendrían y que modificarían del proceso. En este caso, las entrevistas fueron analizadas y categorizadas con el apoyo del software Atlas Ti, presentándose en los resultados las respuestas más frecuentes.

El proceso y sus vicisitudes: informes de facilitación y evaluación cualitativa de los agricultores participantes del módulo

Módulos

Metodologías de extensión rural y educación popular

- **Informe de facilitación:** La reacción frente a los contenidos del módulo fue llamativa, generándose controversias, particularmente en relación a la educación popular, pero también cuando se abordaron metodologías de extensión rural, ya que ellas estaban propuestas desde la misma perspectiva. Si bien estos contenidos generaron gran interés, también parecieron descolocar e incluso poner en cuestión las identidades de los extensionistas, fuertemente apoyadas en supuestos transferencias. Frente a esta situación, se permitió a los asistentes

discutir sin llegar a resoluciones finales en relación a estos temas. Además, se recomendó no resolver inmediatamente la contradicción generada entre los dos modelos, sino dejar decantar el conflicto, para favorecer una reflexión más amplia sobre la nueva alternativa.

- **Evaluación participativa:** Respecto de los aspectos positivos más mencionados se destacan referencias a la metodología implementada, enfatizándose su carácter participativo, y a los trabajos grupales realizados. Por ejemplo, en una de las respuestas se lee: "el sistema, la metodología del taller es espectacular"². En segundo lugar, también se mencionaron temas específicos de la capacitación que habían resultado de especial interés, particularmente la metodología dialógica propuesta para hacer extensión: "[me llevo] una gran variedad de formas de trabajo para mejorar el trabajo de extensión, con un enfoque que creo va a permitir obtener resultados y alivianar mi trabajo como técnico". En cuanto a los aspectos a mejorar, el esquema de trabajo que iniciaba a la tarde del jueves y finalizaba el sábado por la mañana no pareció resultar apropiado, por lo que se pidió trabajar jueves y viernes completos, lo que hizo que se trabajara así desde el siguiente módulo.

En esta oportunidad, lo que más se destacó fue el interés de los contenidos de la capacitación, así como sus implicaciones en términos prácticos para el trabajo de extensión, por ejemplo: "uno de los aspectos clave para atraer la participación de los productores es que el técnico valore sus opiniones, preste atención a la opinión del productor/a y que sea humilde". En este sentido, también se reconoce el interés de este "nuevo estilo de hacer extensión (nuevo enfoque)". Además, también se valora, nuevamente, la metodología utilizada en el taller, aunque no de manera tan insistente, tal vez porque ya era algo esperado por haberla vivido anteriormente. Por su parte, son

pocos los aspectos que se mencionaron que era necesario mejorar, destacándose ser más estrictos con los horarios y procurar terminar más temprano para poder llegar a los hogares sin demoras. En ningún caso se mencionó la estrategia expositiva implementada por el capacitador como negativa.

En la evaluación final se destacó que el curso en general fue muy beneficioso, ya que no es común que puedan tener capacitaciones en las cuales se los motive a participar y opinar, y en este espacio pudieron hacerlo. Además, destacaron la importancia de haber podido expresar sus opiniones sinceramente durante el curso, lo que les permitió compartir tensiones y malestares vinculados con su trabajo. Finalmente, se señaló la importancia de fomentar el diálogo con los productores y aprender a compartir responsabilidades con ellos.

Comentarios generales

El uso del vocabulario y en la concepción de los productores, cuestiones que se pusieron abiertamente en debate. Respecto de la metodología general utilizada para la implementación de las capacitaciones, centrada en la reflexión sobre la práctica y organizada en torno a trabajos grupales, se observó siempre una valoración positiva, aunque queda claro que el tema fue quedando naturalizado a lo largo del curso, lo que se observa en una disminución de las referencias en las evaluaciones finales de los módulos. No obstante, al finalizar el último módulo el tema volvió a surgir durante la evaluación final, donde se destacó que ellos no suelen tener capacitaciones donde se les brinde esta posibilidad de opinar y participar.

Transformaciones en las creencias de los extensionistas

Utilizando una escala diseñada al efecto se compararon las valoraciones de los extensionistas respecto de diversos ejes de gran importancia para la extensión rural antes y después de la implementación del curso, proceso en el que se analizó la significatividad estadística

Respecto de la puesta en práctica de las propuestas surgidas durante las capacitaciones, son dos los comentarios que surgieron, sin que sean necesariamente contrapuestos. Por un lado, hay quienes destacaron que la puesta en práctica de las ideas trabajadas en el taller requiere de tiempo, y forma parte de un proceso que no puede resolverse en el corto plazo: "es un proceso que vamos a ir desarrollando, paulatinamente, porque no se va a poder aplicar en un tiempo corto todo lo que se aprendió en el curso". Y esto, concretamente, porque los procesos con los grupos ya estaban iniciados y había compromisos asumidos, tanto con los productores como con las instituciones de extensión que requieren la implementación de ciertas actividades. Como lo explica un entrevistado: "el caso mío [no pude aplicar] porque tenía un rubro de producción, papa, que tenía que hacer seguimiento, a veces se superponían las actividades y en ese momento no hacía esas reuniones para replicar".

No obstante, también hubo quienes plantearon que sí habían podido poner en práctica ciertas cuestiones. Lo interesante es que ellos no mencionaron la implementación de procesos más estructurados como diagnósticos o planificaciones participativas, sino más bien cuestiones referidas a la interacción, al modo de vincularse con los productores. Como comenta uno de los entrevistados: "en cuanto a

metodología lo que estoy llevando a la práctica es la que, el rol del técnico es más facilitador que técnico". Se trata de un cambio en el modo de plantearse la extensión rural. Como explica otro extensionista: "hablo de mí que cambiamos en las reuniones mismo, ya planteamos de forma diferente, vamos a analizar los problemas de forma conjunta, vamos a ver de qué lado, cómo buscamos la solución, pero siendo partícipes los socios". En definitiva, si bien no parece haberse reestructurado el proceso de trabajo como un todo, ya que esto implica estructuras institucionales, compromisos y obligaciones asumidos previamente, lo que puede decirse es que se observa un cambio en la percepción del propio rol de extensionistas y de la relación que debe establecerse con los productores. La imagen más clara de esto es la descripción del cambio de la percepción del rol de extensionista desde quien tiene que dar todas las soluciones hasta el de quien debe trabajar con los productores para construir soluciones conjuntamente, procurando no generar dependencia sino convertir a los beneficiarios en protagonistas de su desarrollo. Es así que un extensionista se plantea que "no tenemos que ser dueños de toda la solución o responsables de toda la solución porque mientras que trabajemos en ese sistema sabemos muy bien que cada día nuestros productores más dependen de nosotros", necesitamos que ellos se "sientan responsables o protagonistas de esa parte de solución". "El asistencialismo era otro enfoque"

"La idea que teníamos anteriormente [era que] el extensionista tenía que llevar todo, todas las alternativas de solución, eso en el curso vimos que es un poco distinto [...] para que haya proceso de educación, [...] es justamente la participación de las familias, [...] tiene que ser con participación de la gente que están siendo asistidas".

Es decir, se observa un cambio en el modo de concebir y pensar a la extensión rural, punto fundamental que se había propuesto modificar al momento de diseñar la propuesta formativa.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario , Argentina .
- Alemany, C., & Sevilla Guzmán, E. (2006). ¿Vuelve la extensión rural?: Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas ISEC.,. ISEC.
- Andreu, M., & Garcia Casas, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: El Juego Lúdico. *Centro Virtual Cervantes*, 124.
- Arósteguis, J. J., & Espigares, A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de educación primaria: Un estudio de caso desde una perspectiva poscolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 11.
- Barabas, A. M. (2014). El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural. *scielo*, 14.
- Barnett , B. (2017). *worlds of education*. Recuperado el junio de 2018, de https://ei-ie.org/spa/woe_homepage/woe_detail/15420/poner-la-tecnolog%C3%ADa-al-servicio-de-la-ense%C3%B1anza-y-el-aprendizaje-invertir-en-los-docentes
- Bernabé Villodre, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral del profesorado*, 10, 11.
- Blake, D. (2013). Mooc. Obtenido de <http://moocs.com/index.php/>
- Borg, N., Hara, J., & Youngman, D. (2008). *Edmodo* . Obtenido de <https://www.edmodo.com/>

- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de educación Musical*, 137.
- Bustamante, M. (2010). *Escuela de Campo para agricultores de café y cacao*. Lima, Perú.
- Bustos Jiménez , A. (2014). LA DIDÁCTICA MULTIGRADO Y LAS AULAS RURALES: PERSPECTIVAS Y DATOS PARA SU ANÁLISIS- n.º 24. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 119-131.
- Calderón , A. (2015). Situación de la Educación Rural en el Ecuador. *Centro Latinoamericano para el desarrollo Rural*, 45.
- Carreño, L. (2009). Constructivismo y Educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 3.
- Davini, M. C. (2015). *La formacion en la practica docente*. Quito, Ecuador: Paidó.
- Días, M. (2013). ABC del Bebé. Obtenido de <http://www.abcdelbebe.com/nino/la-importancia-de-la-expresion-artistica-en-los-s-11048>
- Díaz , F. (2005). *La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados*. McGraw Hill.
- Díaz Bariga , F. (2005). *La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados*. McGraw Hill.
- Díaz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Revista digital para profesioanles de la enseñanza*, 7.
- El Comercio. (2016). *El comercio*. Obtenido de https://www.elcomercio.com/app_public.php/blogs/la-silla-vacia/diez-mitos-educacion-blog.html

- Fernández Miranda, M., & Bermúdez Torres, M. (2009). La Plataforma Virtual como estrategia para el rendimiento escolar de los alumnos en la I.E.P Coronel José Joaquín Inclán de Piura. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 19.
- García, A. (2008). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje colaborativo. *Revista RE*.
- García, A., & Carmona. (2013). Educación científica y competencias docentes: Análisis. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España.
- gutierrez, E., Palacio , S., & Tomala, M. (s.f.).
- Hernández Carvajal, N. M. (2001). El chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Docencia Universitaria*, 14.
- Isaza Ramírez, C. H. (2015). *HERRAMIENTAS LÚDICAS PARA CAPACITAR A LOS AGRICULTORES*. Recuperado el 08 de noviembre de 2018, de La Fundación Solidaridad.
- Islas Torres, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Islas, C., & Carranza, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 15.

- Jock , J. A. (2007). *Agricultural Advisory Services*. Banco Mundial, Departamento de Agricultura y Desarrollo Rural,, Washington. Obtenido de http://siteresources.worldbank.org/INTWDRS/Resources/477365-1327599046334/8394679-1327599874257/Anderson_AdvisoryServices.pdf
- López Chamorro , I. (2010). *El juego en la educación infantil y primaria*. Táliga- Badajoz: Revista de la educación Autodidacta.
- Marcelo, J., & Sánchez, L. (2014). Prácticas docentes rurales en contextos de globalización . *Revista del Cisen Tramas*, 22.
- Maturana Moreno, G., & Garzón Daza, C. (2015). *La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*.
- Ministerio de Educación del Ecuador . (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* . Quito, Ecuador.
- Ministerio De Educacion Del Ecuador . (2016). *Curriculo*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculo*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Montes Hoyos, C. M. (2011). *Las Tecnologías de la información y la comunicación –TICs- como herramientas para el aprendizaje en contextos rurales*. Recuperado el 08 de Noviembre de 2018, de Universidad de Caldas.
- Moon , B., & Perkins, T. (2008). *GoingOn*. Obtenido de <https://www.crunchbase.com/>

- Moral Pérez, M. E., & Lourdes Villalustre , L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativouniversitario a través de WebQues. *REVISTA LATINOAMERICANADE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*, 12.
- Moreno Bañol, G. A. (2003). la lúdica en los procesos educativos infantiles "Un proceso reflexivo para las escuelas de formación deportiva". *Alegría de Enseñar*, 9.
- Pareja Fdez. de la Reguera , J. (2006). *Universidad de Granada*. Obtenido de MODELOS GLOBALIZADORES Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARES: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinares.pdf>
- Perez, M. G. (2003). Los docentes: Funciones: Roles, Competencias necesarias, formación. *Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB*, 12.
- Porlan, & Rivero. (2012). Espitemologia de la Lúdica. *Revista española de pedagogía*, 20.
- Resnick, M. (2002). In The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World. *Economic Forum and the Center for nternational Development (CID) at Harvard University*, 402.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2003). Reaprender a enseñar:Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado*, 80.

- Sadin, E. (2003). Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones.
- Sáez López, J. M., Lorraine Leo, J., & Miyata, M. (2013). USO DE EDMODO EN PROYECTOS COLABORATIVOS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, 1-17.
- Salinas, J. (2014). Nuevas modalidades de formación: Entre los entornos virtuales. *Researchgate*, 16.
- Sánchez , C. (1998). La Interdisciplinariada y la Eduaccion Musical. *Editorial Paidos*, 33.
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.*
- Santiago Pérez-, A. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 224.
- Scagnoli, N. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen.
- Switzerland, G. (2006). *Sos Profesional docente: al rescate del currículum escolar*. Suiza: Unesco.
- Tobar , G. (1997). *Apunte sobre participación campesina*. Quito, Pichincha, Ecuador: Dialogo.
- Torres Maldonado , H., & Girón Padilla, D. A. (2009). *Didáctica General* (Vol. 9). Editorama, S.A.
- Torres, C. A. (1995). *La Política de la educación no formal en America Latina*. Madrid, España: Siglo XXI de Esapaña.

- Touriñan, J. M., & Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación*, 60.
- Valencia, G. (1996). La música en la formación integral del hombre. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 13.
- Vezub, L. F. (2008). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela Concepciones, políticas y experiencias. *Unesco*, 132.
- Vicente Pérez, F., Gómez Bujedo, J., Gutiérrez, T., & García, A. (2014). CD Interactivo de Psicología del Aprendizaje: El potencial didáctico del material multimedia a través de un ejemplo. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*.

ISBN: 978-9942-33-117-5



9 789942 331175

compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica