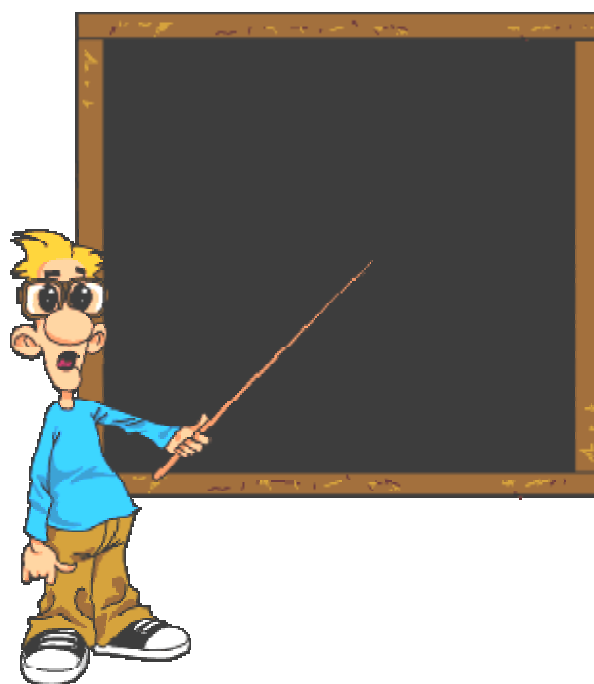


GESTIÓN DE AGRONEGOCIOS EN EMPRESAS ASOCIATIVAS RURALES

Curso de Capacitación



Guía para el facilitador



Material desarrollado en cumplimiento de la Carta de Acuerdo suscrita entre la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura-Programa de Apoyo de la Agroindustria Rural para América Latina y El Caribe-IICA/PRODAR.

Personal que participó en la elaboración:

Coordinación General
Hernando Riveros, Director Ejecutivo del PRODAR-IICA

Desarrollo Temático y Dirección Pedagógica
Luis Morán, Responsable de la Unidad de Educación, Capacitación y Recursos Humanos de la Oficina del IICA en el Perú

© Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). 2006

El Instituto promueve el uso justo de este documento. Se solicita que sea citado apropiadamente cuando corresponda. Esta publicación también está disponible en formato electrónico (PDF) en el sitio Web institucional en www.iica.int.

Gestión de agronegocios en empresas asociativas rurales:
curso de Capacitación. Guía para el facilitador / IICA-
PRODAR, FAO. -- Lima : IICA, 2006.
26 p. ; 21 x 29.7 cm.

ISBN 92-90-39-695-4

1. Formación pedagógica – Materiales de capacitación
2. Modelos de enseñanza – Materiales de capacitación
3. Agronegocios – Materiales de capacitación I. IICA II. PRODAR
III. FAO IV. Título

AGRIS
C10

DEWEY
371.3

Lima, Perú
2006

ÍNDICE

	Págs.
Presentación	5
1. Nuestra propuesta pedagógica	7
1.1 El enfoque curricular por competencias	8
• Definición	8
• Procesos	8
○ La etapa de análisis	10
○ La etapa de diseño	10
○ La etapa de desarrollo	
1.2 El modelo pedagógico constructivista	15
• Definición	15
• Propuestas metodológicas constructivistas	15
○ La teoría del aprendizaje significativo	15
○ Aprendizaje por descubrimiento	15
○ Las zonas de desarrollo	15
○ El aprendizaje centrado en la persona	15
○ Aprender imitando modelos	15
○ La metodología activa	16
○ El aprendizaje cooperativo, dinámico o comunicativo	16
○ La teoría de las inteligencias múltiples	16
○ Ecología de la educación	16
2. Nuestro manual de capacitación	17
• En el momento inicial	18
• En el momento básico	19
• En el momento práctico	20
• En el momento de evaluación	20
Bibliografía consultada	23
Anexos	25

PRESENTACIÓN

La Guía para el Facilitador del curso sobre Gestión de Agronegocios en Empresas Asociativas Rurales tiene el propósito de orientar la utilización del material educativo del curso, en la planificación y facilitación de sesiones de aprendizaje con líderes de este tipo de empresas en América Latina.

Para ello, partimos de la distinción de tres fases importantes que definen, a su vez, tres funciones docentes o de facilitación en el proceso de enseñanza: i) la fase preactiva o de planificación; ii) la fase interactiva o de acción metodológica, y iii) la fase postactiva o de evaluación.

La forma de proceder en cada una de estas etapas, es decir, el cómo se planifica, se gestiona y se evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje, está en función a la elección del modelo o enfoque que mejor se ajuste a la concepción de aprendizaje adoptada.

Así, para este curso, el aprendizaje es un proceso de construcción personal de los nuevos contenidos propuestos a partir de los ya existentes en la experiencia previa del sujeto, del cual resulta el desarrollo de competencias profesionales específicas, que se logran con la cooperación de los compañeros, algunos expertos y el apoyo de un facilitador.

En ese sentido, el proyecto formativo del curso conjuga dos marcos de referencia complementarios: el enfoque curricular por competencias, en atención al qué y cómo planificar (fase preactiva), y el modelo pedagógico constructivista, en atención al cómo enseñar (fase interactiva) y al qué, cómo y cuando evaluar (fase postactiva).

Desde esta perspectiva, la guía ha sido elaborada pensando en su utilización por parte de las personas que van a desempeñar el papel de facilitadores del curso, los cuales poseen algún nivel de conocimiento y experiencia sobre los contenidos del mismo, pero que no necesariamente tienen una formación pedagógica o experiencia en la facilitación de procesos de capacitación.

Siguiendo la secuencia lógica de las funciones de la enseñanza: planificación, acción metodológica y evaluación, el contenido de la guía desarrolla, en su primera parte, una breve aproximación a los fundamentos teóricos del enfoque de programación por competencias y el modelo pedagógico constructivista.

En una segunda parte, la guía se centra en las características de los manuales de los cuatro módulos del curso, que permiten preparar, gestionar y valorar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, conforme a los principios de los enfoques arriba señalados.

Con ello, esperamos que este documento pueda ser de utilidad en el proceso de inducción a la enseñanza de los facilitadores del curso, sin que ello signifique simplificar o dejar de lado un esfuerzo más complejo de formación de formadores, requerido para garantizar el éxito del mismo.

1. Nuestra propuesta pedagógica

Nuestro curso sobre Gestión de Agronegocios en Empresas Asociativas Rurales, propone un conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje orientadas a partir del enfoque curricular por competencias y el modelo pedagógico constructivista.

El primero de ellos, el enfoque por competencias, nos ayuda a orientar el proceso de planificación que debemos llevar a cabo en la fase preactiva de la enseñanza; pues, antes de desarrollar cualquier acción de capacitación, debemos tomar un conjunto de decisiones tendientes a construir un proyecto formativo que responda a preguntas como:

- ¿Para qué enseñar?: conlleva al diagnóstico de necesidades de aprendizaje y a la identificación de los propósitos, perfiles y competencias.
- ¿Qué, cuánto y cuando enseñar?: orienta la selección, priorización y secuenciación de contenidos, así como el tiempo requerido para su aprendizaje.
- ¿Cómo enseñar?: permite reflexionar sobre la metodología o la propuesta de interacción didáctica que mejor se adecúa al sujeto que aprende, a los contenidos, a las ventajas y desventajas contextuales; en fin, al logro de las competencias.
- ¿Con qué y con quiénes enseñar?: llama la atención sobre la necesidad de prever los recursos, medios y materiales necesarios para poner en práctica la metodología prevista. Así mismo, conlleva a elaborar el perfil del facilitador, quien es la persona capaz de impartir la capacitación con arreglo a lo planificado.
- ¿Qué, cómo y cuando evaluar?: orienta la toma de decisiones sobre los aspectos que se van a evaluar, la metodología y los momentos más adecuados para hacerlo, así como los instrumentos a utilizar para recoger la información que permita valorar el proceso y sus resultados.

Aun cuando la reflexión sobre estas preguntas constituye una etapa previa a la acción de facilitar el aprendizaje, su revisión alcanza a todo el proceso, de modo tal, que lo que se vaya a hacer antes, durante y después de la enseñanza, debe quedar escrito, formalizado, y por ende, comprometido, en un plan concreto.

En otras palabras, el enfoque por competencias es el que orienta la elaboración del diseño curricular del curso; pero no actúa solo, ya que en el proceso de concreción del currículo (de competencias a capacidades y de éstas a actividades de enseñanza-aprendizaje), se hace necesario prever la metodología a seguir, en términos muy generales al principio, pero cada vez más detallados en la medida que se va pasando de una estructura curricular base, de carácter modular, a la planificación de las unidades de trabajo por cada módulo y, finalmente, a la programación del día a día en los planes de sesión de clase.

Esa previsión metodológica, requiere del encuentro entre el enfoque curricular y nuestro segundo marco de referencia: un modelo pedagógico cuyos principios contribuyan al desarrollo de competencias. En nuestro caso, esa condición la cumple el modelo pedagógico constructivista, el cual se suma a un conjunto de propuestas complementarias, que con el afán de hacer más sencilla su comprensión, las incluimos dentro del mismo.

1.1 El enfoque curricular por competencias

Definición

Programar por competencias significa haber identificado el conjunto de conocimientos, saber ser y saber hacer organizados que el sujeto de la capacitación necesita para ejecutar adecuadamente una tarea o un conjunto de tareas que satisfagan exigencias sociales e individuales precisas, en el marco del ejercicio de una función laboral o profesional, para la cual existen unos estándares deseables de desempeño. De hecho, el análisis del contexto en el que se lleva a cabo la ocupación, y de los individuos que en él se desenvuelven, juega un papel determinante al momento de planificar.

En sentido amplio, una **competencia** es un conjunto de capacidades, una macrohabilidad que integra tres tipos de saberes:

- **El saber conceptual:** referido a la habilidad para el manejo de conceptos, datos, informaciones y hechos.
- **El saber procedimental:** relacionado con la habilidad para ejecutar una acción o secuencia de acciones siguiendo métodos, técnicas y/o estrategias adecuadas a la resolución de una tarea concreta.
- **El saber actitudinal:** concierne a la habilidad para vincular el saber y el saber hacer a valores, principios o normas que configuran nuestras actitudes, asegurando que la búsqueda del éxito y el progreso personal no se contradigan con el bienestar social.

De ahí la principal diferencia entre el enfoque tradicional y el enfoque por competencias. Tradicionalmente, el proceso de la planificación de la enseñanza parte de la identificación de un tema el cual es asociado a un objetivo de capacitación, para luego preparar, con base en ello, un listado de contenidos específicos a ser entregados o transmitidos por el capacitador. Como resultado, la persona adquiere conocimientos y aprende a realizar algunos procedimientos con relación a un solo tipo de contenido: el saber conceptual, el cual es el eje vertebrador de este tipo de propuesta.

El nuevo enfoque, en cambio, no parte de la identificación de temas, sino de competencias, ya que no sólo apunta a incrementar los conocimientos de las personas, sino a mejorar su desempeño, su capacidad para la acción sobre el medio (natural, físico o social). De ahí que el aprendizaje de conceptos, sigue siendo muy importante y necesario, pero no suficiente, pues ser competente implica ser capaz de resolver problemas reales, generar acuerdos entre las personas y crear bienes o servicios para satisfacer sus necesidades. A este nivel, cobra especial relevancia el aprendizaje de procedimientos y la formación de actitudes favorables para el bienestar común.

Procesos

Desde esa perspectiva, el enfoque curricular por competencias sigue los siguientes procesos: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

PROCESOS DEL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS

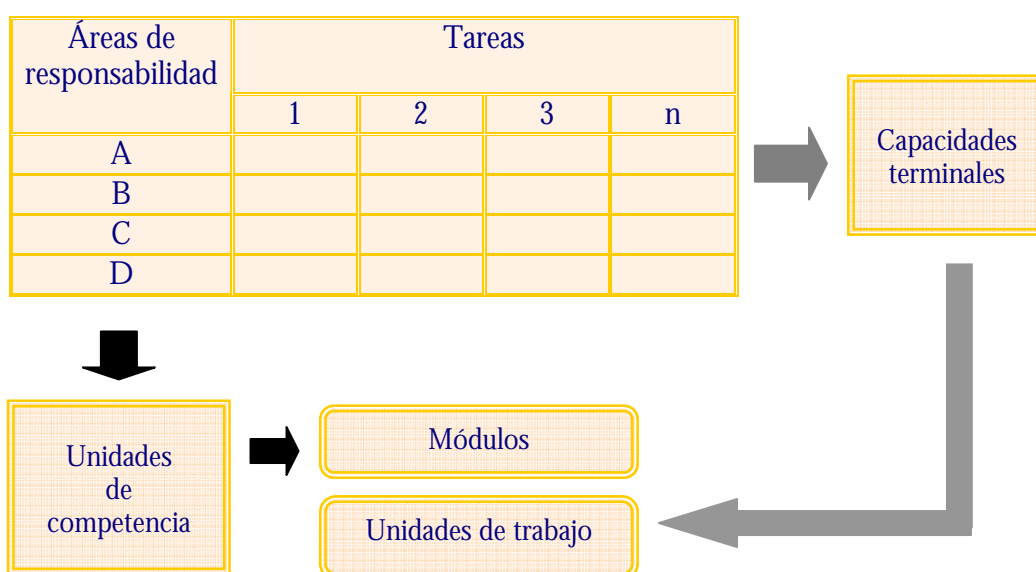


A continuación, precisamos algunos detalles sobre las etapas de análisis, diseño y desarrollo.

- **La etapa de análisis:** tal como se indica en el cuadro, en esta etapa no sólo se analizan necesidades, sino que también se hace un diagnóstico de la ocupación de los sujetos de la capacitación.

El resultado de ambos procesos de análisis es la elaboración del perfil profesional u ocupacional a partir del cual se diseña la estructura curricular base para el programa de capacitación.

Destaca dentro del proceso de análisis de la ocupación, la identificación de las áreas de responsabilidad (funciones) y las tareas en las que se debe desempeñar el sujeto a capacitar; pues de ellas se derivan las competencias del perfil y las capacidades a considerar en el diseño del currículo por módulos y unidades de trabajo.



- **La etapa de diseño**

En esta etapa se elabora la **estructura curricular base** o básica, que es un instrumento de planificación organizado en módulos, a partir de las unidades de competencia del perfil.

Así como el desempeño en una área de responsabilidad se evidencia por la ejecución de un conjunto de tareas que le son pertinentes, las competencias se logran gracias al desarrollo progresivo y articulado de un conjunto de capacidades terminales.

Ambas, competencias y capacidades, son redactadas en la estructura curricular en tercera persona y tiempo presente, de modo que den idea de un desempeño real y no futuro o deseado.

Así mismo, para cada capacidad terminal, se debe establecer en el currículo los criterios de evaluación del desempeño, los ejes temáticos correspondientes (contenidos), los medios y materiales a utilizar y el tiempo aproximado que demandará el logro de dichas capacidades.

Es importante destacar que tanto las unidades de competencia como las capacidades terminales del curso, aparecen y se mencionan en la presentación de los manuales de cada módulo (1er. y 2do. párrafo).

A continuación, mostramos la matriz correspondiente a la estructura o programa curricular base.

Módulo N°	Indicar el número y nombre del módulo			
Competencia	Redactar la unidad de competencia relacionada con el área de responsabilidad que atiende el módulo.			
Capacidades terminales	Criterios de Evaluación	Ejes temáticos	Medios y materiales	Duración
Redactar las capacidades terminales relacionadas con las tareas del área de responsabilidad que atiende el módulo.	Indicar cómo se medirá el logro de las capacidades terminales en términos de criterios de desempeño o realización de las tareas.	Señalar los contenidos generales, cuyo aprendizaje es requerido para la ejecución competente de una tarea.	Prever el conjunto de recursos logísticos y didácticos que serán necesarios para asegurar el éxito del proceso.	Establecer el tiempo aproximado que requerirá el logro de cada capacidad Terminal.

- **La etapa de desarrollo**

En la etapa de desarrollo el programa curricular alcanza mayores niveles de concreción, pues se pasa de la planificación de módulos de aprendizaje a unidades de trabajo o unidades didácticas, y de éstas a los planes de sesión de clase.

Las unidades de trabajo tienen la finalidad de precisar para una o más capacidades terminales, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que demandará su aprendizaje, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje a desarrollar y los indicadores de logro para el criterio o los criterios de evaluación correspondientes.

El siguiente cuadro muestra el formato de una unidad de trabajo y el tipo de información que es necesario completar:

En el manual de capacitación del curso los contenidos conceptuales aparecen en el temario de cada unidad, y los contenidos procedimentales y actitudinales, en la sección denominada: “Al finalizar esta unidad usted será capaz de...”.

<p>OCUPACIÓN Anotar el nombre de la ocupación en la que se va a capacitar, por ejemplo: “Gestor de agronegocios en empresas asociativas rurales”.</p>		
<p>MÓDULO Señalar el número y nombre del módulo al que pertenece la unidad.</p>	<p>UNIDAD DE TRABAJO N° Indicar el número y nombre de la unidad.</p>	
<p>TIEMPO ESTIMADO Escribir el número aproximado de horas y minutos que abarca el desarrollo de la unidad.</p>		
<p>CAPACIDAD TERMINAL Copiar desde la estructura curricular base, la capacidad o capacidades terminales que corresponden a la unidad.</p>		
<p>CONTENIDOS</p>		
<p>CONCEPTUALES</p>	<p>PROCEDIMENTALES</p>	<p>ACTITUDINALES</p>
<p>Detallar los conceptos, informaciones, hechos, fenómenos, teorías, que el sujeto de la capacitación necesita aprender para lograr la capacidad terminal.</p>	<p>Redactar las estrategias, secuencia de pasos, metodologías, etc., que el sujeto de la capacitación necesita aprender para poner en práctica el contenido conceptual, en la ejecución de tareas, cuya observación permita evaluar su desempeño.</p>	<p>Escribir los valores, principios y/o normas que el sujeto de la capacitación necesita tener en cuenta para que en la aplicación de su conocimiento conceptual y el ejercicio de sus habilidades procedimentales, exista un elevado nivel de adecuación social.</p>
<p>ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</p>		<p>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</p>
<p>Anotar de manera general las acciones o pautas de acciones a seguir por el facilitador para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje.</p>		<p>Establecer los indicadores de logro correspondientes a los criterios de evaluación señalados en la estructura curricular base, para la capacidad terminal que desarrolla la unidad.</p>

En un nivel más detallado de planificación, cada unidad debe ser desagregada en una o más sesiones de aprendizaje, dependiendo de su complejidad.

Las sesiones de aprendizaje o planes de clase, contienen la estrategia metodológica o secuencia formativa de cuya aplicación resulta un conjunto de interacciones didácticas entre el facilitador y los estudiantes, que favorecen el aprendizaje de los nuevos contenidos propuestos, a partir de la experiencia previa del participante. Es a través del plan de clase que se establece cómo llevar a cabo las actividades previstas en las unidades de trabajo.

Con respecto a los planes de clase, cabe destacar que su diseño va más allá de los alcances del enfoque de programación por competencias, pues se trata de un ejercicio que recae en el terreno metodológico, y requiere del apoyo de un pedagogo, educador o especialista en capacitación.

En nuestro caso, para facilitar sesiones de aprendizaje, con base en la metodología constructivista, la secuencia a programar debería incluir, como mínimo el desarrollo de actividades del siguiente tipo:

1. Para conocer o evaluar los conocimientos previos de los participantes (evaluación de entrada, diálogos interrogatorios, análisis de casos con base en la propia experiencia...)
2. Para ayudar a motivar (métodos activos: un video forum inicial, una conversación amena con el grupo para contextualizar el tema con información de actualidad, alguna anécdota asociada...)
3. Para predisponer a los participantes a buscar un nuevo aprendizaje (planteamiento de problemas más allá de las capacidades actuales de los participantes, reconocimiento de las habilidades a desarrollar para resolver el problema, acercamiento de las herramientas adecuadas y entorno propicio para lograr dichas habilidades).
4. De acceso y búsqueda de información (exposiciones y diálogos donde se brinden algunas pautas informativas, revisión de documentos, visita a centros de información física y virtual, relacionamientos con personas e instituciones informantes en la comunidad)
5. De comprensión y de contraste con los contenidos que se tenían al inicio (revisión y reflexión del resultado de ejercicios y actividades previas en comparación con el resultado de los mismos, haciendo uso de los nuevos conocimientos, valoración del logro de las capacidades en función a los conocimientos iniciales...).
6. De ejercitación, memorización y retroalimentación (ejercicios de aplicación grupal e individual haciendo uso de los nuevos conocimientos, repaso completo de los contenidos trabajados y de los métodos, técnicas y estrategias utilizadas)
7. De evaluación (aplicación de instrumentos adecuados para la comprobación de aprendizajes a lo largo y al final del proceso de enseñanza, considerando los tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal).

Para ordenar esta secuencia en momentos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos planificadores la agrupan de la forma siguiente:

Momentos	Tipo de actividad
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Para conocer o evaluar los conocimientos previos de los participantes • Para ayudar a motivar
Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Para predisponer a los participantes a buscar un nuevo aprendizaje • De búsqueda de información
Práctico	<ul style="list-style-type: none"> • De ejercitación • De generalización en clase • De memorización
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • De evaluación y retroalimentación • De comprensión y de contraste con los contenidos que se tenían al inicio
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> • De generalización fuera de clase

Otros prefieren hablar simplemente de un momento de inicio o motivación, un momento de desarrollo y uno de cierre, considerando a la evaluación como un evento permanente y continuo.

De cualquier forma, si adoptamos los cinco momentos descritos anteriormente, es necesario destacar que ello no supone una linealidad en sentido estricto, la mayoría de las veces estos momentos ocurren intercaladamente, por ejemplo, cuando en el momento básico los contenidos a desarrollar son extensos y complejos, es preferible dividirlos en secciones temáticas intercaladas con los ejercicios que les correspondan.

Así mismo, aun cuando se prevé un momento para la evaluación de los resultados del proceso, la recolección de la información para ello, ocurre en todos los momentos. De manera similar se presenta el caso de la motivación, que no es una actividad a tener en cuenta sólo en el principio del proceso, sino que para garantizar más y mejores aprendizajes, la motivación debe sostenerse a lo largo del mismo.

Unidad de trabajo: Copiar el nombre de la unidad		Sesión de aprendizaje N° Indicar el número de la sesión		
Responsable Colocar el nombre del facilitador		Duración Señalar el tiempo total de desarrollo de la sesión	Fecha Día, mes y año, previstos para la sesión	
Momentos	Actividades y estrategias	Medios	Tiempo	Resultados (opcional)
Inicial Básico Práctico Evaluación Extensión	Actividades y estrategias metodológicas para su desarrollo.	Materiales e instrumentos para facilitar el proceso	Hora de inicio y término aproximado de cada actividad	Logros previstos para cada uno de los momentos

1.2 El modelo pedagógico constructivista

Definición

El constructivismo es un modelo pedagógico que concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal de los nuevos conocimientos propuestos, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el facilitador. En ese sentido se opone al aprendizaje receptivo o pasivo que considera a la persona como una pizarra en blanco o una bóveda, donde la principal función de la enseñanza es vaciar o depositar conocimientos.

A esta manera de entender el aprendizaje, se suma todo un conjunto de propuestas que han contribuido a la formulación de una **metodología constructivista**. Entre dichas propuestas vale la pena mencionar::

Propuestas metodológicas constructivistas

- **La teoría del aprendizaje significativo:** el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible; es decir, que la persona que aprende tiene que atribuir un sentido o significado a los contenidos nuevos, y esto ocurre únicamente cuando los contenidos objeto de aprendizaje pueden relacionarse con los contenidos previos del educando, están adaptados a su etapa de desarrollo y en su proceso de enseñanza-aprendizaje son adecuados a las estrategias, ritmos o estilos de la persona.
- **Aprendizaje por descubrimiento¹:** no hay forma única de resolver los problemas. antes de dar a los estudiantes las soluciones, los educadores deben explorar con ellos diferentes maneras de solucionar el mismo problema; pues no es pertinente enseñar cosas acabadas, sino los métodos para descubrirlas.
- **Las zonas de desarrollo:** un nuevo aprendizaje debe suponer cierto esfuerzo para que realmente implique un cambio de una zona de desarrollo real (ZDR) a una zona de desarrollo próximo (ZDP), pero no un esfuerzo tan grande (por falta de conocimientos previos, por ejemplo) que el nuevo contenido quede situado fuera de la zona a la que tiene acceso potencialmente el sujeto.
- **El aprendizaje centrado en la persona:** la persona interviene en el proceso de aprendizaje con todas sus capacidades, emociones, habilidades, sentimientos y motivaciones; por lo tanto, los contenidos de la enseñanza no deben limitarse sólo al aprendizaje de hechos y conceptos (contenido conceptual), sino que es necesario atender en la misma medida a los procedimientos (c. procedimental), las actitudes, los valores y las normas (c. actitudinal), si se quiere una adaptación activa de la persona a nuevas situaciones sociales. Así mismo, hay que considerar sus propios estilos, ritmos y estrategias de aprendizaje.
- **Aprender imitando modelos:** este enfoque resulta especialmente importante para la enseñanza aprendizaje de contenidos actitudinales, lo cual es una debilidad en la mayoría de propuestas. De acuerdo con ella, la persona desarrolla una llamada *capacidad vicaria*, la cual le permite el aprendizaje por observación,

¹ Calero, M. (1999) "Constructivismo: un reto de innovación pedagógica"; pág. 307.

mediante la imitación, por lo general inconsciente, de las conductas y actitudes de personas que se convierten en modelos, cuyos patrones de comportamiento son aprendidos en un proceso de aprendizaje de tres fases: atención, retención y reproducción. Con relación a ello, lo más importante es que con la práctica las personas aprendan generalizaciones más que ejemplos específicos.

- **La metodología activa:** siguiendo a Moisés Huerta², un método es activo cuando genera en la persona una acción que resulta de su propio interés, necesidad o curiosidad. El facilitador es en ese sentido, quien debe propiciar dicho interés planificando situaciones de aprendizaje estimulantes, si descuidar que los métodos son el medio y no el fin. “La metodología activa se debe entender como la manera de enseñar que facilita la implicación y la motivación”.³
- **El aprendizaje cooperativo, dinámico o comunicativo:** en la enseñanza se debe desarrollar un conjunto de actividades que propicien la interacción de la persona con el medio, con sus pares o el docente, privilegiando dinámicas que pueden ser individuales, en pares, en equipos pequeños y en grupo grande. Del mismo modo hay que preocuparse por implicar a la persona en el proceso de aprender. Al proceso permanente de reflexión y de toma de conciencia sobre cómo se aprende se le denomina *metacognición*.
- **La teoría de las inteligencias múltiples:** en nuestro ser habitan siete diferentes inteligencias que nos permiten abordar el mundo de manera diversa, y en toda persona algunas de ellas están más o menos desarrolladas que otras; por lo tanto, la enseñanza también debería adaptarse a esa realidad. Estas inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, kinestésico-corporal y las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal). En el marco de las inteligencias personales, también se plantea una llamada inteligencia emocional⁴, que es la capacidad de sentir, entender y manejar eficazmente las emociones, como fuente de energía y de información para el desarrollo personal y el aprendizaje.
- **Ecología de la educación:** el ambiente de aprendizaje en una aula constructivista, se configura como resultado de diversos factores entre los cuales cabe destacar la metodología, pues en ella se interrelacionan diferentes variables: la organización y tipo de contenidos, las secuencias de actividades, la toma de decisiones sobre el proceso a seguir, las técnicas de trabajo individual, los planteamientos de trabajo en grupo, las formas de agrupamiento, la organización del tiempo y la organización del espacio. Todo ello es conocido como ecología de la educación.

² Huerta, M.(2002) “Enseñar a aprender significativamente”; pág. 81.

³ Parcerisa, A. (1996) “Materiales curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos”; pág. 11.

⁴ De Montes, Z. (2002) “Mapas mentales paso a paso”; pág. 123.

2. Nuestra propuesta pedagógica

El manual de capacitación del curso sobre “Gestión de agronegocios en empresas asociativas rurales”, ha sido organizado de tal manera que pueda facilitar la programación y conducción de la secuencia formativa o plan de clase. En él, cada sección ha sido pensada y escrita para desarrollar el siguiente tipo de actividades:

Sección	Momento	Tipo de actividad
Temario	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Para predisponer a los participantes a buscar un nuevo aprendizaje • Para ayudar a motivar
Recordando	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Para conocer o evaluar los conocimientos previos de los participantes
Al finalizar esta unidad usted será capaz de...	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Para predisponer a los participantes a buscar un nuevo aprendizaje • Para ayudar a motivar
Contextualización	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Para predisponer a los participantes a buscar un nuevo aprendizaje • Para ayudar a motivar
Caso de estudio	Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Para predisponer a los participantes a buscar un nuevo aprendizaje • Para conocer o evaluar los conocimientos previos de los participantes • Para ayudar a motivar
Elementos para el análisis del caso	Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Para conocer o evaluar los conocimientos previos de los participantes • Para ayudar a motivar
Desarrollo temático	Básico	<ul style="list-style-type: none"> • De búsqueda de información
Concluyendo sobre el caso	Básico	<ul style="list-style-type: none"> • De comprensión y de contraste con los contenidos que se tenían al inicio
Ejercicio de aplicación	Práctico	<ul style="list-style-type: none"> • De ejercitación • De generalización en clase
Resumen	Práctico	<ul style="list-style-type: none"> • De memorización
Evaluación de la unidad	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • De evaluación y retroalimentación • De comprensión y de contraste con los contenidos que se tenían al inicio

Con estas herramientas, se espera que el facilitador del curso pueda conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, llevando a cabo estrategias como las siguientes.

Las actividades que se relacionan con cada una de las estrategias sugeridas a continuación, se encuentran descritas en las unidades de aprendizaje.

- **En el momento inicial:**

- ***Un comentario y reflexión de los resultados de la unidad anterior;*** dialogando con los participantes sobre sus puntos fuertes y débiles y orientándolos, si es necesario, hacia la búsqueda de información complementaria y el desarrollo de actividades adicionales que les asegure el logro de las capacidades planteadas. Esto puede tomar aproximadamente 30 minutos.

Para ello, además del manual de capacitación, los materiales del curso incluyen una Guía comentada de lecturas.

- Si se trata de la primera clase de un módulo, este es el momento de ***aplicar un instrumento de evaluación de entrada***, a fin de diagnosticar los saberes previos de los participantes y facilitar el contraste entre los nuevos aprendizajes y el conocimiento que se tenía al inicio. (30 minutos)
- ***La presentación del título de la unidad y con base en él, una lluvia de ideas*** para la identificación de conocimientos previos, valiéndose de tarjetas de colores y de la sección del manual denominada “Recordando”. Es importante que los participantes anoten una sola idea por tarjeta y por una sola carilla de la misma. El facilitador podría ir recogiendo las ideas, organizándolas por afinidad y colocándolas en una superficie visible para todos de manera que sirvan para hacer un balance final. El resultado de este trabajo debería quedar a la vista para que durante el proceso y al finalizar el día se considere como insumo para el resumen, la reconstrucción del proceso de enseñanza aprendizaje (retroalimentación) y el contraste de los conocimientos previos y nuevos. (30 minutos)
- ***La presentación en detalle de los contenidos de la unidad y las capacidades a desarrollar*** utilizando el temario y la sección del manual denominada: “Al finalizar esta unidad usted será capaz de...”. En esta parte, es importante establecer relaciones entre los conocimientos previos, los contenidos a desarrollar y las capacidades a lograr, tratando de dejar estos elementos a la vista de todos (se pueden transcribir en papelones grandes). Al igual que con la lluvia de ideas, esto ayudará durante el resumen, la reconstrucción del proceso de enseñanza aprendizaje y el contraste de los conocimientos previos y nuevos. (15 minutos)
- ***Un diálogo introductorio con el grupo que sirva para contextualizar*** los contenidos de la unidad con información de actualidad. Ello facilitará la motivación, implicación y predisposición del participante en la búsqueda de nuevos aprendizajes. Es recomendable que para esta parte el facilitador prepare una diapositiva o escriba en papelotes algunas ideas fuerza que sirvan de patrón de referencia para esta etapa de contextualización. Se trata de despertar y mantener el interés del participante propiciando la expresión de sus ideas y la constancia de su participación.

Para esta parte, se sugiere que el facilitador utilice la sección del manual denominada: “Contextualización”.

- **En el momento básico:**

- ***La lectura oral y comprensiva de un caso de estudio*** con el grupo clase. Los casos de estudio se encuentran en el manual y siguen a la etapa de contextualización. Es preferible dar una lectura en voz alta y en forma pausada procurando que todos vayan al mismo ritmo y asegurando un buen nivel de comprensión, a fin de que el participante no encuentre mayores dificultades al momento de comenzar el análisis. El facilitador puede solicitar a cualquiera de los presentes hacer la lectura completa, leerla él mismo, o compartirla entre varios. (20')
- La reflexión y sustentación individual por parte de los participantes, de las respuestas a la sección del manual denominada: “**Elementos para el análisis del caso**”. No es necesario que los participantes anoten sus respuestas. Esta parte ha sido prevista para que cada uno reflexione un momento sobre las preguntas que permiten analizar el caso y luego sustente sus respuestas en forma oral, con base en sus propias experiencias. El facilitador debe anotar o escribir en tarjetas las ideas clave y luego hacer un balance de las mismas. En esta parte, nuevamente es recomendable dejar visible el resultado de esta dinámica a fin de facilitar el resumen, la reconstrucción y el contraste. (40')
- ***Una exposición del tema central*** de la unidad donde se propicie el diálogo, de manera que el participante exprese sus puntos de vista y mantenga la constancia de su participación. Cuando sea posible, en esta parte se debería propiciar la búsqueda adicional de información por medio de la consulta a la guía de lecturas o la búsqueda de informantes en la comunidad. (40 minutos, incluido el diálogo, o en partes de duración similar)

Para conducir esta parte, entre los materiales del curso además se cuenta con un conjunto de presentaciones en PowerPoint prediseñadas.

Es importante insistir aquí en que si el contenido de la unidad es muy amplio, éste debe dividirse en exposiciones de más o menos la misma duración. Lo importante es no exceder el tiempo límite en el cual un adulto puede prestar atención (25 minutos aproximadamente, más el tiempo destinado al diálogo que puede darse durante o después). Las veces que se proceda de este modo, a cada momento básico debe seguir un momento de aplicación.

- ***Un momento de revisión y complementación de respuestas al análisis del caso en función a los conocimientos previos y nuevos.*** En esta parte se busca dejar claramente identificado el contraste entre lo que ya se sabía y el

nuevo aprendizaje. Por ello, el cartel con las tarjetas o anotaciones del ejercicio inicial de análisis del caso es indispensable para lograr que, en pequeños grupos, los participantes alcancen respuestas consensuadas utilizando las ideas clave que resultan de la exposición y diálogo sobre el tema de la unidad, sin dejar de lado sus propias experiencias. (45 minutos)

- **En el momento práctico:**

- ***El desarrollo de actividades prácticas individuales o grupales***, valiéndose de la sección del manual denominada: “Ejercicio de aplicación”. El facilitador debe organizar pequeños grupos para resolver problemas concretos planteados en el marco de cada unidad. Se busca que el participante pueda ejercitar lo aprendido generalizando o transfiriendo sus conocimientos a situaciones probables de la vida cotidiana de un gestor de agronegocios en empresas asociativas rurales.

El tiempo que dure esta actividad depende de la complejidad de los ejercicios. Una duración aproximada se sugiere en la sección “Actividades” de cada unidad de aprendizaje.

- ***El resumen o síntesis de lo aprendido en sus líneas generales***. Esta actividad busca asegurar el recuerdo permanente del contenido relevante de cada unidad, así como el contraste entre lo previo y lo nuevo, por lo que es de especial importancia la revisión de todos los productos elaborados que se han puesto a la vista de todos en el aula. (10’)

- **En el momento de evaluación :**

- ***La comprobación final de los aprendizajes*** valiéndose del instrumento de evaluación de la unidad (en el manual), que ha sido diseñado para ser aplicado en clase.

Así mismo, se sugiere que el facilitador evalúe cada módulo de manera integral, con una prueba adicional a las diseñadas para las unidades. Esta prueba podrá ser resuelta por los participantes fuera de clase, haciendo uso de todos los materiales que aporta el curso.

Es importante que los resultados de la evaluación de las unidades y módulos sean sistematizados por el facilitador para motivar la reflexión sobre ellos en la siguiente sesión.

El tiempo que dure la evaluación depende del número y complejidad de las preguntas. Una duración aproximada se sugiere en la sección “Actividades” de cada unidad de aprendizaje.

Cabe destacar que en cuanto a la evaluación, en este curso, partimos del principio por el cual “evaluar” cobra pleno sentido cuando sirve de base para tomar decisiones tendientes a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, hemos contemplado tres fases:

Evaluación diagnóstica o inicial: que permitirá a los facilitadores diagnosticar y pronosticar las posibilidades reales de aprendizaje del participante, y a este último, anticipar sobre qué tratará y qué pretende cada unidad, buscando la automotivación, la actualización de sus conocimientos e ideas previas y la planificación adecuada e implicación en su propio proceso de aprendizaje.

El manual aporta para este tipo de evaluación una sección denominada “Recordando”. Adicionalmente se sugiere al facilitador utilizar el mismo instrumento que se prepare para la evaluación final del módulo, en el primer día de clase con fines de diagnóstico y no de calificación.

Evaluación formativa: que permitirá al facilitador tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (regulación) y al participante, tomar decisiones para mejorar su propio proceso de aprendizaje (autorregulación).

El análisis de los casos que se incluyen en cada unidad del manual, la constancia del diálogo y la participación, así como el producto de los ejercicios de aplicación grupal e individual, contribuyen a este tipo de evaluación. Al respecto se sugiere al facilitador, elaborar guías de observación o listas de chequeo para comprobar los aprendizajes en función a los criterios de evaluación.

Evaluación sumativa: que permitirá a los participantes relacionar las ideas claves, conocer el progreso alcanzado y situarse de cara a un nuevo proceso de aprendizaje.

Para este tipo de evaluación, el manual aporta un instrumento de evaluación para cada unidad. Adicionalmente, es importante que el facilitador elabore una prueba objetiva que permita evaluar cada módulo de aprendizaje. Para facilitar el diseño del instrumento sugerido, anexo encontrará un ejemplo de prueba objetiva.

Además de los instrumentos de evaluación contemplados en el manual, el facilitador podrá elaborar aquellos que permitan hacer de la evaluación una experiencia compartida a nivel grupal y dar a los participantes la oportunidad de autoevaluarse, evaluar a sus compañeros, al docente y al propio material.

- Finalmente, este es el momento para hacer el ***cierre de la sesión***, propiciando que el participante tome conciencia de la forma como se ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje en función a los resultados logrados (retroalimentación). Con esta actividad se aspira que paulatinamente el participante vaya tomando el control de su proceso de aprendizaje y reconozca los estilos, ritmos y estrategias con los que aprende mejor. Del mismo modo, esta fase se puede aprovechar para identificar y sugerir el uso de fuentes alternas de información, entre ellas, la Guía Comentada de Lecturas (10 minutos)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- DE MONTES, Zoraida y MONTES, G. (2002). *Mapas Mentales Paso a Paso*. Alfaomega Grupo Editor, México DF; 239 p.
- ONTORIA, Antonio; et alt. (2003). "Aprender con Mapas Mentales: Una estrategia para pensar y estudiar". Narcea Ediciones, Madrid; 150 p.
- GOLEMAN, Daniel (1997). "La inteligencia emocional". Editorial Kairos, Barcelona; pp. 120 -122.
- GINÉ, Núria., PARCERISA, Artur. et alt. (2003). "Planificación y análisis de la práctica educativa". Editorial Graó, Barcelona; 143 p.
- CALERO, Mavilo (1999). "Constructivismo: un reto de innovación pedagógica". Editorial San Marcos, Lima; 395p.
- COLL, César., Pozo, J. et. alt. (1994). "Los contenidos de la reforma". Editorial Santillana, Madrid; pp. 11.
- HUERTA, Moisés (2002). "Enseñar a aprender significativamente". Editorial San Marcos, Lima; 232 p.
- PARCERISA, Artur (1996). "Materiales curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos". Editorial Graó, Barcelona; 158 p.

ANEXOS

EJEMPLO DE EVALUACIÓN SUMATIVA APLICADA AL CASO DEL MÓDULO I

Ha llegado el momento de conocer cuál ha sido el progreso y el nivel de aprendizaje logrado por usted durante el desarrollo de este primer módulo. Se trata de relacionar las ideas claves y de integrar los procedimientos y actitudes trabajados. Para ello, le proponemos resolver este instrumento de evaluación, cuyo objetivo es establecer correctivos, sugerir complementaciones o promover nuevos niveles de aprendizaje.

I. PRIMERA PARTE: El sistema agroproductivo, una mirada integral

Instrucciones: a continuación le presentamos varias afirmaciones relacionadas con la primera unidad de este módulo. Marque con un aspa (X) en la (V), si es verdadera o en la (F), si es falsa. Seguidamente, argumente en forma breve sus respuestas.

1. Una finca, una agroindustria, una unidad comercial, una compañía de transporte de mercancías o una entidad que preste servicios técnicos, son unidades empresariales rurales.	(V)	(F)
2. La competitividad y el desempeño de su negocio sólo depende de los arreglos y mejoras que se puedan lograr a nivel interno.	(V)	(F)
3. Tecnologías como las BPA han sido desarrolladas para que el gobierno pueda garantizar la sostenibilidad de los recursos naturales, liberando de este desafío a las unidades agroempresariales.	(V)	(F)
4. Buena parte de las oportunidades para las empresas rurales se definen en las negociaciones comerciales entre países y bloques de países.	(V)	(F)
5. La eficiente organización de cadenas agroproductivas requiere de un reordenamiento institucional, en lo público y en lo privado, que permita tener una visión más allá de los enfoques sectorialistas.	(V)	(F)

II. SEGUNDA PARTE: La cadena agroproductiva, expresión y enfoque del sistema agroproductivo

Instrucciones: a continuación le presentamos dos columnas. En una aparece la primera parte de una afirmación y en la otra, la parte que la completa. Establezca la mejor relación entre ambas, uniéndolas con una flecha a las casillas correspondientes.

1. La asociatividad es una estrategia fundamental para que los pequeños empresarios puedan...	la diferencia que tienen en el acceso a factores productivos como: capital, tierra, tecnología, información y educación.
2. La formulación de propuestas y la adopción de instrumentos de política es favorecida por...	valorizar y considerar en su real magnitud factores tales como el manejo del agua, el uso del suelo y la aplicación de sistemas de producción en finca.
3. Para analizar y planificar la organización de cadenas a nivel local resulta imprescindible combinar...	los productores y oferentes de insumos, de servicios técnicos y financieros, y las entidades del sector público.
4. El enfoque territorial permite, en el análisis de cadenas...	los enfoques de cadenas agroproductivas con los de desarrollo rural con enfoque territorial.
5. La organización de los agronegocios alrededor del modelo de cadenas agroproductivas permite...	articularse con actores dinámicos de cadenas agroproductivas.
6. Dentro del mismo eslabón de una cadena agroproductiva se presenta heterogeneidad entre los actores debido a...	la concertación entre instancias del sector público y de ellas con el privado.
7. Además de los actores directos de una cadena agroproductiva existen otros que influyen en su desempeño tales como...	el diálogo y la concertación entre los diferentes agentes económicos, bajar los costos de transacción, disminuir el riesgo en el abastecimiento de productos y reducir los pasos entre la producción y el consumo.

III. TERCERA PARTE: La agroindustria y la agroindustria rural, componentes estratégicos de la cadena agroproductiva

Instrucciones: de las alternativas a las siguientes afirmaciones, dos son incorrectas. Señálelas, encerrando con un círculo la letra correspondiente.

1. Algunos ejemplos de AIR en ALC son:
 - a. trapiches para la producción de panela, chancaca, dulce de tapa o rapadura;
 - b. queserías rurales;
 - c. refinadoras de aceite de soya;
 - d. extracción de miel de abeja;
 - e. pizzerías;
 - f. producción de vinos;
 - g. dulces, jaleas y mermeladas

2. Algunos impactos positivos de la AIR son:
 - a. genera empleo,
 - b. aumenta la recaudación de impuestos,
 - c. crea y retiene valor agregado en las zonas de producción,
 - d. genera ingresos,
 - e. promueve la organización de productores,
 - f. incentiva la inversión extranjera,
 - g. contribuye a la seguridad alimentaria,
 - h. aprovecha la cultura local y valoriza el trabajo femenino

3. Las diferencias principales entre cadenas y cluster son:
 - a. un cluster se desarrolla alrededor de un solo producto, mientras que una cadena incluye actores que producen y comercializan diferentes productos;
 - b. la cadena no implica necesariamente una concentración empresarial;
 - c. el cluster está relacionado directamente con un territorio específico, mientras la cadena puede tener actores y funciones, mas allá de un territorio;
 - d. los productos de los cluster se destinan a los mercados locales y los de las cadenas, a los mercados internacionales
 - e. la gestión de una cadena agroproductiva está asociada con aspectos de diálogo y concertación entre los actores, mientras que la gestión del “cluster” gira alrededor del aprovechamiento empresarial de las ventajas competitivas;

4. El que una empresa asociativa rural haga parte de una concentración agroempresarial le representa ventajas porque:
 - a. disminuye el impacto ambiental de su actividad
 - b. potencia el desarrollo de marcas colectivas o sellos de origen
 - c. genera un ambiente propicio para la creación de alianzas
 - d. mejora su capacidad de obtener crédito
 - e. permite generar una “canasta” de bienes y servicios asociados a un territorio
 - f. hace posible la complementación entre actores
 - g. amplía el mercado en razón a que la concentración de la oferta atrae mas clientes

IV. CUARTA PARTE: Síntesis conceptual

Instrucciones: complete la definición de los conceptos siguientes:

1. Se conoce como..... al conjunto de las actividades que concurren a la formación y a la distribución de los productos agroalimentarios, y en consecuencia, al cumplimiento de la función de alimentación humana en una sociedad determinada.
2. es una realidad económica y social, constituida por un conjunto de actores y actividades que para satisfacer las necesidades de
3. Se ha definido a.....como concentraciones..... de empresas interconectadas, suministradores especializados, proveedores de servicios, unidades empresariales de sectores afines e instituciones conexas, que pero que también cooperan.

Instrucciones: a continuación le presentamos dos columnas. En una aparece el concepto y en la otra su definición. Establezca la relación correcta entre ambas, uniendo con una flecha las casillas correspondientes.

4. Agroindustria	Actividad que permite aumentar y retener, en las zonas rurales, el valor agregado de la producción de las economías campesinas, a través de tareas de poscosecha en los productos provenientes de explotaciones silvo agropecuarias y acuícolas.
5. Agroindustria rural	Congregación sectorial y/o geográfica de agroempresas que se desempeñan en las mismas áreas de trabajo o en actividades estrechamente relacionadas —tanto hacia atrás (proveedores de insumos y equipos), como hacia delante (industrias procesadoras o usuarias), y hacia los lados (servicios de apoyo y actividades conexas), con grandes potencialidades alrededor de las acciones colectivas.
6. Concentraciones agroempresariales	Sistemas constituidos por organizaciones de producción y de servicio (unidades agrícolas, empresas agroalimentarias, empresas comerciales, restaurantes, etc.) asociadas, mediante sus características y su funcionamiento, a un territorio específico.
7. Sistemas agroalimentarios localizados (SYAL)	Actividad mediante la cual se conservan y transforman materias primas procedentes de la agricultura, lo pecuario, lo forestal y la pesca. Esto incluye procesos muy variados y productos tanto alimenticios como no alimenticios.

Instrucciones: en el siguiente cuadro se ha anotado el nombre de diferentes tipos de cadenas. Considerando los criterios de clasificación estudiados, organice cada tipo según corresponda en las casillas de la tabla subsiguiente. Luego elija tres de ellas y desarrolle un ejemplo por cada una..

Cadena global	Cadena genérica	Cadena local	Cadena inducida
Cadena empresarial	Cadena nacional	Cadena espontánea	
	Cadena especializada		

Tipología de cadenas			
Según su ámbito de acción	Según su alcance	Según su organización	Según productos

Ejemplos

- a) _____

- b) _____

- c) _____
