

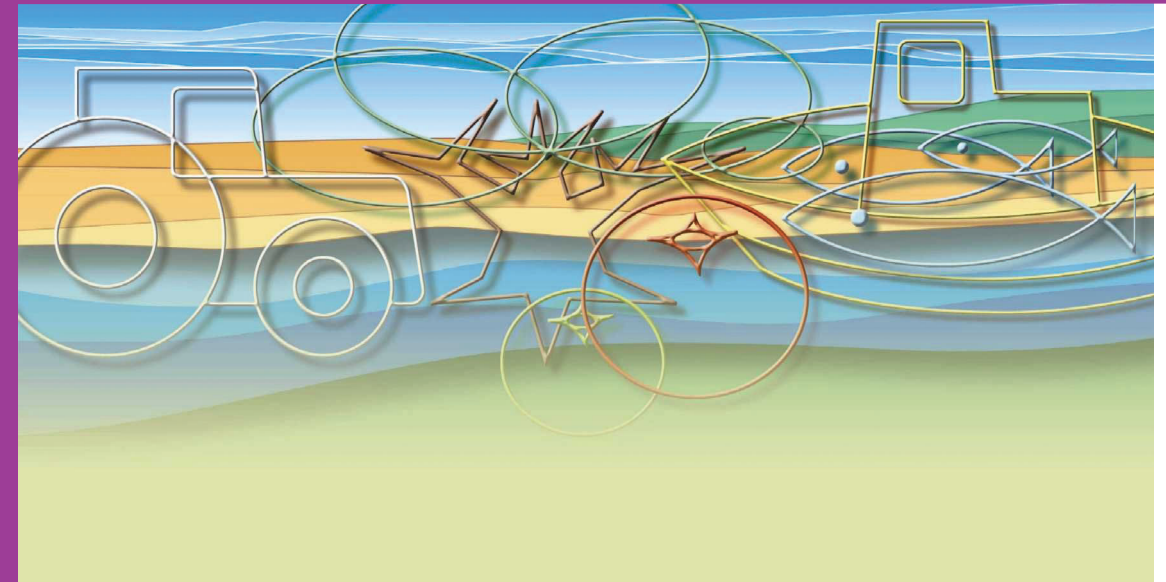
AGRICULTURA	
GANADERÍA	
PESCA Y ACUICULTURA	
POLÍTICA, ECONOMÍA Y SOCIOLOGÍA AGRARIA	
FORMACIÓN AGRARIA	
CONGRESOS Y JORNADAS	
R.A.E.A.	

FORMACIÓN AGRARIA

FORMACIÓN AGRARIA

IV Escuela de verano para los/las técnicos docentes agrarios y pesqueros

IV Escuela de verano para los/las técnicos agrarios y pesqueros



**IV ESCUELA DE VERANO PARA LOS/LAS
TÉCNICOS DOCENTES AGRARIOS Y PESQUEROS**

MEMORIA

**IV ESCUELA DE VERANO PARA LOS/LAS TÉCNICOS
DOCENTES AGRARIOS Y PESQUEROS**

MEMORIA

**Universidad Internacional de Andalucía, sede "Antonio Machado",
Baeza (Jaén)**

Del 22 al 25 de septiembre de 2003

**Consejería de Agricultura y Pesca
Universidad Internacional de Andalucía**

**IV ESCUELA DE VERANO PARA LOS/LAS TÉCNICOS DOCENTES
AGRARIOS Y PESQUERO.**

© *Edita:* Junta de Andalucía. ***Consejería de Agricultura y Pesca***

Publica: Viceconsejería. Servicios de Publicaciones y Divulgación

Coordinación: Estrella García Fajardo

Autores: Varios

Colección: Congresos y Jornadas

Serie: Formación Agraria

Depósito Legal: SE-2083-04

Fotocomposición e impresión: J. de Haro Artes Gráficas, S.L. Parque Ind. P.I.S.A,
Mairena del Aljarafe • Sevilla

ÍNDICE

1.- PRESENTACIÓN	9
2.- CONFERENCIAS	13
3.- CONCLUSIONES GRUPOS DE TRABAJO	53
4.- COMUNICACIONES.....	79
5.- PARTICIPACIÓN Y LISTADO DE PARTICIPANTES.....	149

PRESENTACIÓN

Durante los días 22 al 25 del mes de septiembre pasado se celebró en la sede de la Universidad Internacional de Andalucía "Antonio Machado" la IV Escuela de Verano que convocó al personal técnico dedicado a la docencia y/o transferencia de tecnología en el sector agrario y pesquero de Andalucía, teniendo también como invitados a funcionarios/as de las CCAAs de Catalunya y de Navarra, así como del Ministerio de Agricultura de Francia y técnicos de Portugal.

En esta nueva edición se pretendió dar más claridad y consolidar el nuevo perfil de formadores/as que los tiempos van demandando; estamos hablando de unos técnicos/as con una alta capacidad de adaptación a las nuevas formas de trabajo, tanto en tecnología multimedia como en trabajo cooperativo en equipo, con una visión multidimensional y un tratamiento diversificado de las distintas actividades del sector primario, y al mismo tiempo con acciones integradoras para poder actuar sin crear compartimentos estancos. Un ajuste real de nuestras actuaciones a las necesidades del alumno/a (formación personalizada), así como desarrollar en el profesorado una conciencia participativa que, a la hora de planificar las actividades y de impartir y evaluar la formación, incluya a todos los implicados/as en el proceso, es decir profesores/as "facilitadores" de la experiencia del aprendizaje en su perspectiva más amplia.

OBJETIVOS

- 1.- Adaptar los contenidos técnicos-formativos a las estrategias de modernización de la agricultura y la pesca andaluzas.
- 2.- Analizar los problemas de la formación y la transferencia agraria y pesquera y búsqueda de consensos y soluciones.
- 3.- Crear un punto de encuentro entre el profesorado agrario y pesquero y profesionales de otros Centros, para el intercambio de experiencias e información.
- 4.- Sensibilizar y Promover un desarrollo participativo, equitativo y sostenible en las actividades que se lleven a cabo dentro de la Escuela.
- 5.- Mostrar los resultados de los trabajos y proyectos realizados por los/las docentes en los dos últimos años.
- 6.- Ofrecer un espacio lúdico y relajante para trabajar juntos.

En la Escuela de Verano se realizaron las siguientes actividades:

CONFERENCIAS

- La Formación Agraria y Pesquera en Andalucía:

D^a Carmen Hermosín Gaviño. Directora General de Investigación y Formación Agrarias. Consejería de Agricultura y Pesca.

- La Formación Agraria y Pesquera en Europa: situación actual y líneas de futuro:

D. Rafael Carmona Priego. Director del Centro Rural de Información de la Unión Europea en Andalucía.

- Practicar y Colaborar, una Estrategia Eficaz para el E-learning:

D^a Paula Greciet Paredes. Jefa de Contenidos de Santillana Formación. Madrid.

GRUPOS DE TRABAJO

- 1.- Nuevos enfoques de la formación ambiental: su inserción horizontal en los programas.
- 2.- Modelos de formación y transferencia de tecnología
- 3.- Creación de un centro integrado de formación del profesorado y recursos.
- 4.- Metodología participativa y motivación del profesorado.

TALLERES

- 1.- Autorresponsabilidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- 2.- Claves prácticas del aprendizaje cooperativo
- 3.- Medioambiente: educación y pedagogía
- 4.- Proyectos europeos: marco, procedimiento y proyectos en curso.

MUESTRA

En este espacio se presentaron los resultados de algunas acciones de transferencia de tecnología en los programas de Agricultura Ecológica, del Servicio de Asesoramiento al Regante y una Cata de aceite de oliva virgen. También hubo la oportunidad de conocer las publicaciones y materiales didácticos diseñados por el profesorado y una pequeña muestra de los productos elaborados por los

Centros de Formación en temas de flor seca, vinos, vinagres y pasas, aceites de denominación de origen, conservas, quesos y cosméticos elaborados con aceite de oliva.

Además contamos con la participación de miembros de la Escuela Europea de Shiatsu y Qi Gong.

CONFERENCIAS

D^a Carmen Hermosín Gaviño.

*Presidenta del Instituto Andaluz de Investigación y Formación Agraria,
Pesquera, Alimentaria y de la Producción Ecológica*

LA FORMACION EN EL CONTEXTO DEL INSTITUTO ANDALUZ DE INVESTIGACION Y FORMACION AGRARIA, PESQUERA, ALIMENTARIA Y DE LA PRODUCCIÓN ECOLOGICA

Los Planes de Modernización Andaluces de la Agricultura y la Pesca (PMAA y del SPA), tanto en su análisis como en su planteamiento de soluciones ó estrategias y programas, contemplaba por separado la formación y la investigación pero en el nuevo del Instituto, estas estrategias las hemos unido. Tendré que decir que con ello hemos dado respuesta a una tradición de esta casa y hemos sido pioneros, hemos innovado en ese aspecto. En efecto, existen en otras Comunidades Organismos Autónomos exclusivamente dedicados a investigación que incorporan algo de transferencia de tecnología, pero ninguno engloba la formación.

Os voy a hablar primero de cómo está nuestro recién nacido Instituto y que pasos nos quedan hasta su total puesta en marcha, que no su culminación que ya será nuestra tarea diaria; después entraremos en ver cual debe ser el papel ó la dinámica que debe asumir la formación en este contexto. Pues bien, el Instituto que aunque por Ley acaba de nacer, está en la incubadora porque por mucho que nos hemos esforzado el estatuto aún esta en proceso de trámite y esta Dirección General no podrá empezar a funcionar como organismo autónomo hasta que salga publicado en BOJA el Estatuto del mismo. Ahora vamos a ver un poco cuáles son los pasos que nos quedan:

1º. Normativa del estado actual del Estatuto que supone su puesta en marcha.

Este Estatuto vendrá seguido de un decreto de desarrollo de relación de Puestos de Trabajo (RPT) y de diversas disposiciones de Reglamento interno.

2º. Organigrama del Instituto según figura en el Estatuto

Bien, esto nos irá dando el marco normativo en que movernos. Pero no partimos de la nada, el Instituto Andaluz IFAPA está en marcha con sus fortalezas

y sus debilidades y tenemos que buscar unos detonantes que avalen este cambio y que no deben ser simplemente un cambio de imagen, sino algo más profundo, más vivo, más intenso, que responda a las actuales demandas y retos de nuestra sociedad.

La Ley define nuestro objetivo global, contribuir a la modernización de los sectores agrario, pesquero y alimentario de Andalucía y a la mejora de su competitividad, a través de la investigación, la innovación, la transferencia de tecnología y la formación en estos sectores.

La Ley nos marca unos principios de actuación que, si somos capaces de rentabilizarlos, convertirán nuestras debilidades en fortalezas.

1. Potenciar colaboración Público-Privada
2. Ampliar capacidad de respuesta
3. Ampliar capacidad científica y tecnológica
4. Ampliar capacidad de gestión
5. Ampliar capacidad en recursos humanos
6. Consolidar y ampliar la infraestructura de Centros
7. Desarrollo de imagen corporativa

En principio está en preparación un Plan Estratégico que será nuestro hilo conductor para alcanzar en lo posible estas metas con un horizonte de 3-4 años ya que contendrá el Plan Sectorial de I+D+F que nos marque las líneas estratégicas de trabajo en I+D que al deber estar contemplado en los futuros Planes de Investigación y de Transferencia (PAI-PLADIT-PFPA) deberá adaptarse a la misma temporalidad de estos. El Plan Estratégico (PE), nos dará las pautas a seguir, en qué áreas potenciar y cómo hacerlo.

Pretendemos identificar 4 o 5 proyectos estrella, integradores del interés y demanda pública o privada e identificar grupos de trabajo de otras instituciones, que nos permitan alianzas potenciadoras e incluso la creación de centros mixtos. El calendario previsto para el PE actualmente en estado de gestación es como sigue:

Bien, pues ahora vamos a perfilar cuáles son los cambios que debemos iniciar. Si nuestro instituto debe generar y transmitir conocimiento que sirva de base para la modernización de nuestros sectores, hay dos papeles claros:

El investigador genera conocimiento y el formador o técnico especialista, debe transmitirlo, y ambos deben ser partícipes de estos papeles aunque su principal actividad se enmarque en uno de estos aspectos. Ya sé que en esto

hay controversia y los formadores piensan que el investigador es el que tiene que dar el paso más largo, mientras el investigador piensa lo mismo del formador. Lo que nunca debemos olvidar es que cada uno tendrá una tarea principal pero sin perder nunca de vista el proyecto único que nos marca el objetivo de nuestro Instituto. Y debemos potenciar esta complementariedad de tareas porque en ellas estará la diferencia con la Consejería de Educación y Ciencia, con las Universidades y con el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Nuestras disciplinas son disciplinas vivas y hay que transmitir las en sus propios escenarios y además contamos en nuestros centros con infraestructura para ello.

- Si se está hablando de adoptar un nuevo sistema de cultivo, de riego de arte ó técnica de pesca, hay que enseñarlos, aparte de en las clases en los campos y en el barco.

No quiero caer en repetirme en lo que ya dije en la escuela anterior, pero aunque lo intentaré, voy a redundar en lo mismo. El formador de nuestro instituto, debe estar más cerca de transmitir las nuevas tecnologías en sistemas de cultivos, en explotaciones ganaderas, en conservación o industria agroalimentaria, en acuicultura, en navegación y seguridad marítima, que limitarse a una docencia por muy modernas técnicas que utilice, emulando ó repitiendo el papel de otras instituciones.

No debemos olvidar que el agricultor o nuestro pescador, igual que ha dejado de ser analfabeto, subirá de nivel educativo y nuestra formación ha de ir muy dirigida a que modernice su estrategia de trabajo, a que innove y adopte nuevos modelos.

A veces el sector se queja de que no se investiga en lo que él demanda y la mayoría de las veces su demanda no requiere investigación sino simplemente experimentación que le muestre que la adopción de una tecnología ya establecida puede ser válida en sus condiciones, voy a poner un ejemplo: en la provincia de Córdoba hay ahora una demanda de cuestiones sobre cultivos hortícolas, pero la mayoría de estas cuestiones no plantean problemas de investigación, sino de experimentación.

- ¿Qué dimensión de parcelas?.
- ¿Qué rotación de especies?.
- ¿Qué variedades?.
- ¿Qué tipo de riego, abono, tratamientos?.

Las mismas preguntas se podrían plantear desde el punto de vista de un tema pesquero o de acuicultura.

Si veis, estas preguntas las tenemos que contestar con nuestra Red Andaluza de Experimentación Agraria (RAEA) y ahí es donde nos queda una ardua tarea por hacer y el formador ha de implicarse en la experimentación que debe ser la base para la transmisión “en vivo y en directo” del conocimiento y puesta a punto de las nuevas tecnologías.

Si vemos, vosotros más que yo, la cantidad de ofertas que un agricultor recibe por parte de empresas que venden diferentes sistemas de siembra con plásticos asociados a variedades, maquinarias, riegos, abonos, tratamientos polivalentes..., tenemos que estar preparados para dar respuesta, que además siempre el que nos va a pedir asesoramiento, es el productor más débil, el que tiene menos capacidad para discriminar.

Nos tenemos que convertir en un “consulting”. Para ello hay que planificar muy bien las actividades experimentales y volcarlas en documentos que estén al servicio de nuestros sectores.

En esto los Centros de Investigación y Formación Agraria (CIFA's) se tienen que acercar a los Centros de Investigación de Cultivos y Especies Marinas (CICEM's) que tienen un buen diseño de actividades de transferencia, y éstos tienen que aprender de los CIFA's a trabajar en investigación.

En el área de agricultura, tenemos herramienta valiosísima y es la RAEA y el Servicio de Asesoramiento al Regante (SAR), que se puede integrar dentro de la primera.

Queremos “detonar” la RAEA, pero una detonación que no significa su destrucción, sino todo lo contrario, su renovación, su innovación. La RAEA actual está anquilosada y hay que diseñar un nuevo sistema de trabajo que, fundamentalmente, incentive al sector privado a sumarse a ella, porque responda a sus demandas. Hay que diseñar nuevos objetivos, el factor producción está anquilosado, hay que ir más a minimizar costes e impacto agroambiental, son directrices de la nueva PAC. Aquí se tienen que IMPLICAR TOTALMENTE de lleno, los formadores. Y ahí es donde va a estar nuestra fundamental diferencia y valor añadido, con la Universidad, el Consejo y los Centros de Educación.

Esto nos va a requerir un gran esfuerzo y entusiasmo personal, pero sin olvidar que ese esfuerzo debe ir dirigido a un proyecto de equipo y que la unión de esos equipos, será lo que podamos vender desde el Instituto. Ahora si os tocaría vuestro corazoncito de profesional y si logramos un mínimo de ellos que latan al compás que actúen de motor de tracción y en ese tirar del carro, se vayan ganando adictos. Vamos a tener un aliado en la evaluación de los méritos por actividad y producción de acuerdo a la cual se retribuirá la productividad en las nuevas especialidades creadas por la Ley.

No obstante, no me quiero olvidar que la coordinación con Educación y otras consejerías competentes era una de las estrategias diseñadas en nuestros Planes de Modernización. En principio vamos a intentar ampliar las actuaciones en la Formación Profesional dependiente de educación, ya que la integración horizontal de otras consejerías y el sector llamemos privado ya lo ejerce el Consejo Andalúz de Formación Profesional. En este caso vamos a tratar de rentabilizar nuestros cursos e instalaciones, tratando que nuestros diplomas sean convalidables por un sistema similar a los créditos de la Universidad dentro de los nuevos trazados de técnico medio y superior en las familias agrarias y pesqueras. Pero siempre sin olvidar que debe ser una finalidad añadida ó complementaria.

Creo que voy a terminar esta exposición un poco desordenada, pero lo que sí quisiera pedirlos y transmitirlos es que os entusiasméis, os enamoréis del Instituto; que el entusiasmo que habéis puesto en el diseño de los objetivos de esta escuela lo intentéis mantener en la difícil tarea del día a día. La Ley solamente nos ha dado un marco, unos pilares; el contenido y el edificio que podamos construir sobre ellos, va a depender del esfuerzo personal y de equipo que sepamos y queramos hacer, sin olvidar que remodelamos una vivienda antigua lo cual es mucho mas costoso y difícil que construir ó comprar una nueva; sin olvidar que trabajamos para la sociedad andaluza, para construir el tejido de capital social y humano que dote a la agricultura y la pesca andaluzas de la capacidad de respuesta que requiere su modernización.

D. Rafael Carmona Priego.

Director del Centro Rural de Información de la Unión Europea en Andalucía.

LA FORMACIÓN AGRARIA Y PESQUERA EN EUROPA: SITUACIÓN ACTUAL Y LÍNEAS DE FUTURO

En primer lugar quiero agradecer la invitación del Instituto de la CAP de la Junta de Andalucía la invitación a esta IV Escuela de Verano para los técnicos docentes agrarios y pesqueros.

Quiero en primer lugar felicitaros por esta excelente idea y sobre todo porque no se puede realizar en un momento más oportuno, justamente tras un verano muy movido para todos, con la reforma de la PAC que se nos ha caído encima, los pocos acuerdos de Cancún y la reciente creación del Instituto de Formación Agraria Pesquera y de Agricultura Ecológica en Andalucía y justo antes del Congreso de Agricultura Europea en Atenas este fin de semana.

Es para mí un placer y un orgullo estar hoy y mañana con vosotros, rodeado de expertos en este difícil mundo de la docencia agrícola y pesquera, en un momento difícil, pero nunca quizás con tanto protagonismo como debe alcanzar a partir de estos momentos.

Quiero señalar que cuando comuniqué a la Dirección General de Agricultura de la Comisión Europea que asistía como ponente a este interesante Foro, lo primero que hizo fue animarme y alegrarse de que se hablara de la UE y de las políticas de formación común de la UE.

Desgraciadamente esta política de Formación europea tiene todavía poco de común, y a estas alturas no existe en la UE un documento que analice la formación agrícola y pesquera en cada uno de los EEMM. Con lo cual, hasta ahora la Política Europea de formación en la única política común, como es la Política Agraria se ha limitado a memorándums, declaraciones de intenciones, considerando.

Por lo que me comunicaron que era todo un reto y una tarea ardua de investigación, que no existía documentación específica sobre la materia y que si trabajaba en el tema que comunicara resultados.

Por lo tanto he planteado el tema partiendo de experiencias de buenas prácticas de proyectos de formación de aquellos estados que amablemente han respondido a mi consulta.

He dividido la exposición en seis puntos fundamentales:

1. La reforma de la PAC
2. La ampliación
3. La formación agraria y pesquera en la UE
4. Competencias de la UE en materia de formación
5. Prácticas de los Estados en formación e investigación
6. La formación agraria europea: PROBLEMAS Y RETOS

En los tiempos que corren no es raro que nos despertemos por la mañana y mientras escuchamos las primeras noticias en la radio, sentir una mezcla de sorpresa y vértigo por la velocidad, en aceleración constante, de los cambios que se están produciendo en nuestro sector, el agrario.

Se está hablando y mucho de agricultura, estamos viviendo tras 40 años de nuestra querida PAC, un periodo de mutación, de cambio o como dice Fischler de la NUEVA ERA... ya sabremos si es el principio o el final de esta nueva era..., pero también es de la culminación de muchos avatares, de muchas responsabilidades e incluso de desprestigio del agricultor, que parece que tiene la culpa de todo, a veces este desprestigio es inmerecido, otras veces no. Por ello se habla de un periodo crítico en la historia de la agricultura europea.

En cualquier caso no por ello debemos de ser pesimistas, los periodos críticos o de presión son los que han hecho andar la locomotora de la UE, estas reuniones de Comités de Expertos, Gabinetes de Crisis, Libros Blancos de la Agricultura.... Son señales de que algo está pasando y que hay que actuar.

Por ello todos los que trabajamos en la formación agrícola y pesquera, hoy más que nunca debemos estar muy atentos a todo lo que se nos está viniendo encima.

La apertura a todos los vientos que caracteriza esta etapa nos lleva a examinar esta situación con microscopio, y sobre todo analizar los gérmenes patológicos de nuestra deslucida agricultura, que según las nuevas orientaciones tiene que adaptarse a los nuevos tiempos.

¿Qué dicen los nuevos tiempos?

En primer lugar una REFORMA, que solo ha hecho empezar, por otro lado la AMPLIACION de la UE, dónde el capítulo agrícola ha sido el más espinoso de las negociaciones (unido al esfuerzo de los países candidatos de asumir esas 80000

páginas de acervo comunitario, para que le dieran el visto bueno) y sin olvidar la CONVENCIÓN EUROPEA, que trabaja para nuestra futura y ansiada Constitución.

Estos y muchos otros escenarios se están abriendo día a día a nuestros ojos, y es que la agricultura y la pesca están hoy al menos de moda. Por ello debemos de abrir sin miedos las muñecas rusas de la información, para comprender de modo articulado las posibilidades y alternativas que se nos ofrecen, para planificar con antelación el difícil camino que nuestros agricultores y pescadores tienen que seguir para tener un futuro más digno.

Este futuro más digno pasa en parte por nuestras manos, y debemos responderles con un trabajo riguroso, levantando muchos velos para comprender que hay debajo de cada problema y distinguiendo las ilusiones de la realidad.

Los agricultores tienen que adaptar sus explotaciones a una sociedad evolutiva, impaciente y bajo continua presión y nosotros tenemos que ayudarles a ello.

Ya lo dijo recientemente Tomás García Azcarate, no hay futuro sin AGRICULTURA ecológica o integrada..., Andalucía no es una isla en medio del océano ajena a los cambios que se producen.

1.- Reforma de la PAC

Sin realizar un análisis exhaustivo de la Reforma del pasado 26 de Junio en Luxemburgo, debemos señalar que la reforma de la PAC parte de una contradicción, apuesta por una agricultura más competitiva en los mercados internacionales y a la vez pretende que el agricultor actúe como protector del medio ambiente y se dedique a prácticas menos intensivas.

La base de esta contradicción se halla en la existencia de muchos tipos de agricultura en el sistema económico. Así en la UE existen explotaciones tecnificadas con productos enfocados al mercado, existe una agricultura próxima a la naturaleza, con el mínimo laboreo y de agricultura ecológica, existe una agricultura de diseño y calidad, la que establecen las DO y convive con una agricultura poco tecnificada basada en la pluriactividad e ingresos extras agrarios y en los subsidios públicos.

¿Por qué modelo apuesta la reforma de la PAC? Por el tipo de agricultor empresario, aunque considera necesario el agricultor tradicional en el medio rural.

El discurso es un discurso empresarial. Por ello es importante, ahora más que nunca, ejercitar acciones en el campo de la sociedad civil, potenciando sus propias redes de prestación de servicios, desarrollando actividades de formación para facilitar la introducción de nuevas técnicas en la agricultura y la incorporación de los agricultores en las nuevas tecnologías de gestión. Todo ello con el objetivo de seguir avanzando en el proceso de modernización de las explotaciones agrarias.

Pero tampoco podemos olvidar las peculiaridades de la agricultura en cada país, por ello las instituciones públicas deben de seguir jugando un papel equilibrador que compensen las desigualdades en el mercado.

Como creadores de riqueza, la agricultura y los demás sectores industriales tienen un efecto negativo sobre el medio ambiente, como son la pérdida de recursos naturales y la generación de residuos. Por ello, la agricultura, junto con los demás sectores industriales, tienen la responsabilidad de utilizar eficazmente los recursos naturales y de reducir los impactos al medio a través de nuevas tecnologías y prácticas de gestión. Ello supone un cambio de concepto: de una agricultura tradicional se pasa a una agricultura sostenible.

Todos estos cambios se pueden observar en cada uno de los EE.MM, si bien con diferencias, porque hay muchas diferencias en el punto de partida.

A partir de ahora el gasto público del sector agrario debe justificarse mejor o bien obtenerse algo más a cambio....Ese algo puede ser la mejora de la calidad de los alimentos, el bienestar de los animales, el paisaje, agricultura ecológica..., de tal manera y ya lo ha dicho el Comisario que los agricultores tienen que adaptarse al público, y ya no es el camino de la producción, se desean otras exigencias.

Sabemos que se van a producir importantes recortes, y quizás lo que más nos pueda interesar es que se va a favorecer una agricultura sostenible y orientada al mercado. De tal manera que las subvenciones se abonan con independencia de la producción y se dispondrá de más dinero para lo programas de mejora del medio ambiente, la calidad..., etc.

De la reforma destacaría un sistema que nos podría interesar y es el sistema de asesoramiento a las explotaciones, voluntario hasta el 2006, pero a partir del 2007 los EE.MM están obligados a ofrecer dicho sistemas a sus agricultores, aunque la participación seguirá siendo voluntaria.

Este asesoramiento a la explotación incluye las auditorías de las explotaciones, buenas prácticas etc.

No vamos a analizar el desacoplamiento y la modulación que plantea la reforma pero sí que tenemos que señalar el giro de la PAC a la PARC...(política agraria rural común), cuyo objetivo no solo es el sector primario, sino el fomento del desarrollo en el medio rural de cualquier actividad.

Igualmente parece señalarse que con la reforma se tiende a una renacionalización o regionalización de la PAC y ello puede presentar múltiples modelos en la UE.

En cualquier caso no existe marcha atrás, y el agro andaluz tiene que adaptarse al nuevo entorno y empezar a profundizar en las líneas marcadas por la reforma (al igual que en 1986).

Esta experiencia acumulada de 17 años es decisiva para reducir los efectos negativos de la reforma.....y la agricultura andaluza tiene que tender a producir menos productos básicos y a incrementar su transformación, para vender los productos más elaborados y con mayor valor añadido.

2. La Ampliación

Pat Cox, dijo en el discurso del consejo de Europa en Atenas, que a los ciudadanos europeos les preocupa poco la reforma institucional, las tomas de decisiones, nombramientos etc.; al ciudadano la ampliación le preocupa y especialmente a los agricultores si van a ver reducidas sus rentas, ¿cómo le afectará?

El camino no es éste, el camino es hacia una apertura de mercados en un mundo global, en el que no podemos esperar sentados a que se nos globalice. Y puede ser muy interesante el proceso de ampliación para la transferencia de ideas, de formación, de experiencias, de asesoramiento, a los países candidatos, que lo van a recibir sin nuestros fallos, adaptada etc..

Aparecen ideas como la reunificación de Europa por motivos de solidaridad. Se incorporan 70 millones de ciudadanos. Es indudable que se producirán cambios en las políticas de cohesión económica y social.

3.- La Formación Agraria y Pesquera en la UE

3.1.- Agraria

En la UE la formación es un campo más difuso que el de la educación, es difícil por no imposible visualizarlo y analizarlo.

La UE en materia de formación establece prioridades básicas, que posteriormente son desarrolladas por los EE.MM.

Se constata que los diferentes países de la UE presentan una gran diversidad de sistemas de formación agrícola, tanto en sus características como en las fuentes de su financiación.

Así, en la mayoría de los países mediterráneos, la mayoría de las acciones de formación son cofinanciadas por los FE y la administración nacional o regional si tiene atribuidas competencias. Mientras que en otros casos la financiación corre a cargo de capital privado.

Como señalaba al principio, existe poco apoyo documental en esta materia. Aparecen dos Comunicaciones en francés de la Comisión Europea, la primera del año 1982 y del año 1993, que vino a ser la conclusión del Comité Paritario de Agricultura de 1991 en el que se señalaba la necesidad de invertir en formación, para mejorar la cualificación de los trabajadores de la agricultura.

Ya desde el principio se señalaba la dificultad de analizar conjuntamente la formación agrícola y pesquera en la Comunidad debido a su enorme heterogeneidad de los contenidos, unido a un entramado burocrático complejo y la amplia gama de instituciones públicas y privadas que participan en la formación.

Siguiendo el esquema del Memorándum de 12 de diciembre de 1991 para la formación de la Comunidad para los años 90 destaca:

- Que el capital intangible es el capital humano, y ello es un recurso importantísimo de intercambio y cooperación para el desarrollo de la UE
- Facilitar la adaptación de las cualificaciones de los trabajadores a la evolución de la agricultura. Se requiere una mayor cualificación. Se habla de las cualificaciones múltiples o cruzadas.
- Reservar los FE para la realización de acciones elegibles en beneficio de este sector económico.
- Permitir el desarrollo de estudios que constaten la evolución del empleo agrícola.
- Considerar que es una obligación de los EE.MM el ofrecer la información, promover la labor de investigación y ofrecimiento de herramientas pedagógicas, así como el equipamiento de los Centros y su funcionamiento.
- Se demanda que los Fondos comunitarios faciliten el desarrollo de intercambios entre los diferentes países.

Por último, señala que debido a que los problemas en la agricultura y la pesca son diferentes en cada uno de los EEMM y señalando que la formación debe atender a las necesidades de la población rural, es imposible hacer una formación agrícola unitaria en cada uno de los Estados.

Pero si que se puede, aparte de la aportación económica, establecer una serie de consideraciones didácticas, en temas concretos y determinados, que en muchas ocasiones los Estados no pueden realizar por sí mismos.

Para ello lanza una serie de iniciativas para el fomento del espacio común de formación, como aquellas iniciativas Petra (jóvenes) Eurydice (Educación) Comett (universidad-empresa)

Surgen así dos Comités paritarios, entre las administraciones y los interlocutores sociales, el de formación en la agricultura y el de la pesca marítima que en el año 1996 creó el Instituto Europeo para la Formación y la Pesca, que tenía la labor de coordinación de las redes nacionales de formación marítima en temas tan importantes como la seguridad, pero no vio la luz por problemas de financiación.

Un Seminario europeo de Pesca se celebró en 1988 e Sevilla y señaló la mejora de la productividad gracias a la formación y señaló las necesidades de formación en las escuelas de pescadores.

Tras el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000, la UE pretende convertirse en una economía basada en el conocimiento para ser la sociedad más competitiva y dinámica del mundo. La formación es una de las estrategias.

Otro Memorándum en materia de formación importante en el que participaron 12000 personas se aprobó en el Consejo Europeo de Feira en junio de 2000 en el que se señaló que el futuro de la UE pasaba por el aprendizaje permanente.

La Cumbre de Barcelona lo reafirmó y añadió que era necesario una cooperación más estrecha y los sistemas de educación y formación deben convertirse en una referencia de calidad mundial. La formación agrícola y pesquera forma parte de este gran proyecto.

Los primeros pasos los dió la presidencia belga a lo que se le llamo "Proceso de Brujas" que ha dado más contenido a la formación profesional, con la creación del Instituto de las Cualificaciones, asumiendo los principios de transparencia, reconocimiento y calidad.

Muy importante ha sido la declaración de Copenhague, adoptada en noviembre de 2002 por los ministros de 31 países, conjuntamente con los interlocuto-

res sociales, que pretende un verdadero impulso a la cooperación europea en el ámbito de la formación.

Establece 8 prioridades entre los que destaca la mejora de los servicios de orientación y asesoramiento, de tal manera que todo ciudadano pueda informarse sobre las posibilidades de formación y poder optar por ella. Además:

- Una mayor cooperación y mayor movilidad.
- Convalidación de las cualificaciones
- Criterios comunes para la mejora y el control de la calidad.

Señala además que en estos momentos la UE necesita una formación agrícola y pesquera saneada y floreciente.

Pero existen multitud de problemas para llevarlo a cabo, ya que en términos generales los Centros de Investigación y formación no son competitivos, sobre todo si se les compara con EE.UU, pese a los trabajos científicos de calidad que publican.

Se plantean, por tanto una serie de cuestiones, de difícil respuesta:

¿Cómo lograr que la formación cuente con ingresos adecuados? ¿Cómo lograr que se utilicen de forma eficaz?

¿Cómo lograr autonomía y profesionalidad tanto en el ámbito formativo como en el de gestión?

¿Cómo lograr captar las necesidades locales y regionales?

¿Cómo establecer una colaboración más estrecha entre la formación y los agricultores con el fin de garantizar una explotación más rentable y adecuada a los nuevos principios?

¿Cómo llegar a esa formación de referencia de calidad mundial?

¿A qué se debe dirigir más esfuerzos a la investigación o la formación?

Sería muy interesante plantear todas estas cuestiones en los talleres de trabajo. Y nos demuestra que todavía nos queda mucho por hacer, y a pesar de la diversidad formativa en la UE, surgen características comunes.

Partimos de un contexto local con problemas por resolver y personas que deben aprender a resolverlos. La búsqueda de respuestas adecuadas, que impliquen cooperación, horizontalidad y demos de trabajar para ese cambio progre-

sivo de mentalidad, de trabajo en común y de anticipación progresiva y planificación coherente.

En definitiva, la práctica de los EE.MM ha sido la de cooperar más en el caso de la formación que en la educación, debido en parte a las buenas experiencias de iniciativas, tales como

CEDEFOP: www.cedefop.gr Centro Europeo de FP, favorece el debate de la FP en Europa que ha creado una ciudad electrónica www.trainingvillage.gr

FUNDACION EUROPEA DE LA FORMACION

Pero sobre todo el PROGRAMA LEONARDO DA VINCI, programa transnacional de formación profesional por excelencia. Existen buenas prácticas de Leonardo en:

- Chipre, en relación con los cultivadores mediterráneos en agricultura de cereales orgánicos.

- Austria, un proyecto Leonardo se ayudó a las explotaciones agrícolas a prepararse para la certificación medioambiental. Los socios del proyecto habían producido una herramienta de formación y evaluación medioambiental

- En Gran Bretaña se creó un sistema de formación y apoyo basado en Internet dirigido a las PYMES del sector manufacturero.

3.2.- Pesca

La pesca es un sector muy poco articulado, con graves insuficiencias, no solo de recursos sino de políticas, existiendo un grave distanciamiento en el plano formativo y profesional.

Destacar la Directiva de Formación marítima para preservar la seguridad en el mar y la protección del medio marino, incluyendo a la homologación de títulos de la OMI.

La reforma de la política pesquera habla más de información que de formación, y reconoce el papel de la acuicultura en el desarrollo de las zonas costeras y reconoce el papel de la mujer en el sector pesquero para la participación en actividades contables, mercadotecnia. etc.

La UE se limita a animar a los EE.MM a que tengan en cuenta las necesidades del sector cuando elaboren los programas del FSE.

Ante esta situación se aplaude la iniciativa de la Diputación de Málaga que está estudiando la Escuela de Pesca para formación medioambiental, impulsando un centro expedidor de moluscos y otro de desarrollo pesquero.

4. Competencias de la UE en materia de Formación

Ya el Tratado de Roma sentaba las primeras bases de la PCF, vinculándolas a la consecución de las 4 libertades. Pero hubo que esperar hasta 1985 con el impulso de programas de movilidad transnacional para darle más contenido a esta política.

Nos encontramos en uno de los campos más difusos de la UE y ello lo ha dicho el Tribunal de Justicia, que ha venido a confirmar el poder de iniciativa de la Comisión Europea con carácter progresivo y de amplio alcance en las políticas de formación.

Funciones:

- Coordinación
- Convergencia (Objetivos)
- Cooperación transnacional
- Concertación

Todas estas funciones y lo establece el Art 150 del Tratado de Niza, serán de complemento, de refuerzo, respetando plenamente las acciones de los EE.MM en lo relativo al contenido y a la organización de la formación.

Para poder realizar este poder de iniciativa, goza de un poderoso instrumento: FSE, que concedía y sigue concediendo apoyo financiero sustancial para que los EE.MM realicen acciones formativas, cuya prioridad es apoyar las regiones menos desarrolladas, en crisis industrial y zonas rurales.

¿Qué orientaciones establece la CE?

Señala que es indispensable acelerar cuantitativamente y mejorar cualitativamente las inversiones en formación. Para ello establece una serie de prioridades.

- Mejora de la calidad
- Transparencia
- Igualdad en el acceso a la formación.

No obstante corresponderá a los EEMM el desarrollo y ejecución de las políticas de formación de acuerdo con las orientaciones y prioridades de la CE y en coherencia con los interlocutores sociales.

Tras las cumbres de Lisboa, Barcelona y el proceso de Brujas, el mensaje es claro y el desafío principal corresponde a los poderes públicos nacionales y regionales, a los interlocutores sociales etc.... La Unión Europea ya ha proporcionado su contribución y además ofrece e incita a una mayor cooperación, a la mejora de la calidad y el atractivo de la oferta.

¿Afrontan los Estados el reto?

5.- Práctica de los Estados Europeos

5.1.- En Formación

Los modelos de formación agrícola que se ofrecen en cada uno de los Estados son muy variados, además de presentar características nacionales propias, lo que resulta perfectamente lógico teniendo en cuenta las particularidades de cada Estado, sus patrones de desarrollo y la importancia del sector primario.

En la UE el panorama de la formación agrícola y pesquera está organizado esencialmente en el ámbito nacional y regional y se caracteriza por una importante diversidad, en términos de gestión, funcionamiento, contratación de profesorado, condiciones de trabajo etc., así por ejemplo en Alemania hay 20 veces más aprendices que en Bélgica.

Esta diversidad se manifiesta entre los diferentes países debido a las diferencias económicas, culturales y legislativas, y ello ocurre, a veces, incluso en el mismo país. De tal manera que no todos los países responden con la misma rapidez a los acontecimientos que le afectan.

A diferencia de lo que ocurre en muchos otros sectores, en la agricultura la intervención directa de los poderes públicos es más bien la norma general que la excepción. De ahí que la actividad agraria sea especialmente sensible a cualquier cambio en la política seguida por los poderes públicos.

Cada Estado establece sus prioridades, algunos ejemplos:

Así [Gran Bretaña](#) posee un modelo de formación agrícola basado en la demanda, autónomo y descentralizado. Donde las empresas adquieren un papel fundamental, es lo que llaman los británicos "learning company" (formación a pie de obra) y dirigida especialmente a las PYMES.

Ejemplo de ello es en Argyll dónde se crearon escuelas agrarias dirigidas a jóvenes con el objetivo de creación y gestión de empresas agrarias.

En [Irlanda](#) en Barrow, también se dirigió la formación a agricultores jóvenes, para la creación de empresas viables, basadas en los recursos y en saber hacer local (verduras ecológicas, artesanía, encajes).

En la Universidad rural de Northern Ireland se creó la primera diplomatura europea de desarrollo rural. Galway implantó la licenciatura de desarrollo rural.

Otro caso curioso es Waterford, ante una grave crisis pesquera estructural, se realizaron cursos de ostricultura, y la primera recolección llegó a 1500 toneladas, abriendo un nuevo mercado en Irlanda.

A partir de ahí el Ministerio Irlandés de Pesca realizó una campaña de formación técnica de ostricultura, dando paso a la transformación, comercialización, calidad y promoción del mejillón irlandés

Los países escandinavos realizan una importante labor de investigación en centros privados y una importante oferta de formación agrícola la ofrece el sector privado.

Así en [Finlandia](#), la formación agrícola es relativamente autónoma, a partir de organismos de formación, de ahí se explica la diversidad de la oferta y organización. Se le da mucha importancia a la formación dirigida a adultos que viven en el medio rural. Significativos son los cursos de desarrolladores o militantes de base que pretendían un debate de interlocutores.

La Escuela de Agricultura y Horticultura de Muerovesi, lanzó un programa de formación para productores de vino de frutas y bayas. Este curso fue un proyecto formativo con visión de futuro que se anticipó a un cambio de legislación, autorizando la producción de vino de frutas y bayas en las granjas.

Otro caso parecido son los círculos de estudio en Suecia, que realizan acciones de formación - acción, incitando a los habitantes a una democracia participativa, tomando medidas para poder resolver sus problemas. (biblioteca).

En cambio en [Francia](#), se basa en una formación reglada, impartida por centros gestionados, bajo la tutela del Estado, así mismo bajo la tutela del Ministerio de Agricultura se ofrece un amplio abanico de formación profesional, desde los CAPA (Certificado de aptitud profesional agrícola) hasta la titulación de técnicos superiores agrícolas (BTSA).

En Francia existen más de 800 Centros repartidos por el país, con una experiencia de más de 150 años de enseñanza agrícola.

Además se dan dos casos curiosos en Francia, de un lado son los proyectos locales de desarrollo, creadas en los años 80 en el medio rural con actuaciones

combinadas de formación individualizada y desarrollo. Estas asociaciones se llaman de Formación y desarrollo, la más importante la de Midi Pyrénées, (ADEF-PAT) que en colaboración con 40 agencias de desarrollo han elaborado un plan de formación dirigido a la población rural.

De otro son las Misiones Locales Rurales, donde 270 escuelas pretenden la inserción profesional de jóvenes en dificultad con actividades de formación, cualificación, valorizando los productos locales como el queso de Soule.

En Francia en un periodo de 4 años se prevé que toda la población rural tenga la posibilidad de utilizar Internet en banda ancha, incorporando 15 millones de ciudadanos que no pueden acceder.

Bélgica prioriza la formación dirigida a lo que denomina Grupos de riesgo, entre los que se encuentran los agricultores, jóvenes, personas poco escolarizadas y desempleados de larga duración.

Alemania se preocupa de la formación como fuerza motora para producir la modernización, así como mejorar la capacidad de formación profesional para adquirir nuevas facultades en una economía competitiva moderna. En Alemania se parte de un principio clave y es que la formación debe de adaptarse a las necesidades de la persona y no a la inversa, la persona no debe amoldarse a la formación.

Holanda entiende la formación como la unión de agricultores, docentes, agentes económicos y sociales, y la propia administración, como elementos imprescindibles para llevar en buen término una agricultura competitiva y de calidad.

Dinamarca realizó un servicio de formación al servicio del desarrollo local, con la creación de los colegios populares, unos 100 en el país, que vienen a ser cuasi universidades rurales, dónde se imparte formación agrícola y otro tipo de actividades. Son sociedades privadas sin ánimo de lucro, que reciben ayudas del Estado.

Un buen ejemplo en Italia es el funcionamiento de 2000 cooperativas sociales en el medio rural que concilian la inserción de personas con dificultad y los servicios a la población. Las funciones son muy variadas, desde la horticultura, floricultura, zonas verdes, etc.

Agronatura es otro ejemplo italiano, en que para sensibilizar sobre el cultivo de plantas medicinales, se organizaron 50 encuentros en Piamonte y dio lugar a la cooperativa Agronatura con una enorme variedad de plantas medicinales.

En **España** se pretende una formación adaptada a las necesidades de los agricultores. Por ello las CCA han asumido la labor de captación de sus propias

necesidades. Ejemplo típico español de adaptación territorio-necesidad han sido las escuelas talleres.

En definitiva sabemos que en esta materia, la responsabilidad corresponde fundamentalmente a los EE.MM, ya sea a escala nacional (FR) regional (ESP o ITA, BEL) o en el ámbito empresarial (GB). Sin embargo los desafíos más importantes a los que se enfrentan los formadores e investigadores agrarios se plantean a escala europea y en algunos casos, internacional o mundial.

Un estudio de CEDEFOP titulado "Innovation and training in the agribusiness complex" analiza la situación en 5 países europeos sobre un sector particular. Así analiza el sector del pan (ESP) legumbres (RU) la carne (HOL) el queso (GRE) y la cerveza belga.

Es muy interesante este documento, donde aparecen casos muy curiosos como el de la cerveza belga, dónde los agricultores forman una red para intercambio de información y de transferencia de innovación. A partir de ahí se crearon agencias de transferencia de innovación, que reúnen grupos de estudio para dar un consejo a los agricultores sobre nuevas técnicas o nuevos abonos. Los resultados se propagan dentro de la red interna para posteriormente transferirlo, a través de sesiones periódicas o en revistas especializadas.

En los [Países Bajos](#) es muy característico la existencia de una red de empresarios agrícolas (Boerenbond) que constituyen un vis a vis con el Gobierno y las autoridades locales.

Expertos holandeses prevén que el futuro será un escenario conectado entre agencias de investigación, desarrollo, consultoría y formación. Escenario en el que aparecen la salud y el bienestar animal, aspectos dónde hay que avanzar.

Este documento señala que el agribusiness, está sectorizado en un grado menor que otros sectores de la economía, debido a su heterogeneidad, no solo en el campo de la formación, sino también como organización, asociacionismo o como verdadera política dentro del mercado de trabajo.

Esta heterogeneidad aparece tanto en la producción como en la transformación y en la venta y va a depender de la política de cada país, dónde tiene mucha influencia la tradición, que pueda dar lugar a reglamentaciones de gobiernos que apoyen fuertemente este campo.

Además se señala que la organización colectiva y el asociacionismo del sector agrario es débil, se dan poca iniciativas conjuntas y en muchos países este asociacionismo está enfrentado.

El sindicalismo agrario está lejos de consolidar estructuras organizativas, con un bajo nivel de afiliación de agricultores, debilidad de recursos organizativos,

donde predomina la pluralidad ante la unidad sindical. En pocos países se pueden encontrar modelos unitarios coordinados.

Una diferencia importante en el panorama asociativo español con el resto de los países comunitarios, radica en que las OPAs tienen una menor implantación entre los agricultores y reducida presencia en el sector agrario.

No obstante hay algunos ejemplos de iniciativas sectoriales en el campo de la formación agraria ejercidas por los sindicatos, la Union Led en el Reino Unido.

El caso de la leche griega es curioso, los proyectos de investigación son promovidos por la UE y el Gobierno griego. Esta información es transferida a los agricultores con orientaciones de higiene, seguridad, control y calidad.

En conclusión existen diferencias entre dos tipos de iniciativas, las públicas realizadas en Centros Públicos de investigación y Universidades, así en España o Grecia estas agencias públicas ejercen un papel importante en desarrollo, transferencia y tecnología, o bien iniciativas privadas que ocupan una posición fuerte en investigación o desarrollo.

Y señala la necesidad de trabajar en red, entendido como un mecanismo social, dónde aparecen actores diferentes en posiciones diferentes y distintos intereses para coordinar sus actividades, alcanzando objetivos comunes o resolver problemas

Haciendo una referencia a España, la base de la formación agrícola y pesquera viene recogida en el Reglamento 1257/1999 sobre ayudas al Desarrollo Rural a cargo del FEOGA, en los considerandos 21 y 22 y en los artículos 5 y 8 hace referencia a la formación agrícola para aumentar la capacidad y competencia profesional de los agricultores, además de la necesaria compatibilidad con el medio ambiente, higiene y bienestar animal.

Pero no solo el FEOGA aporta financiación a la formación agrícola, también el FSE proporciona fondos para modernizar las políticas y sistemas de formación y adaptación de los trabajadores a sus puestos de trabajo.

Así el MAPA despliega importantes acciones de formación, directa (PAC y Colegio de Ingenieros) a través de becas de formación o a través de una serie de ayudas que amplían la oferta formativa. Ejemplos de ello son PO cofinanciadas por el MAPA y el FSE.

El POIA en el eje 4 recoge varias medidas financiadas por el FSE (1,2,4,6,8,15,16) de financiación de las acciones de formación en varios niveles, directamente a través de la propia CAP en el despliegue de sus acciones y a través del Plan de Modernización de la Agricultura.

Además los programas pluriregionales para Obj 1 también hacen referencia a la formación y dan prioridad a la formación agrícola y pesquera hasta el 2006. También una línea importante de FPO de la Consejería de Empleo tiene como prioridades la formación agrícola y la acuicultura.

Incluso FEDER entra en materia de I+E e I+D+I a través del Instituto Nacional de Investigación y Tecnología Agraria y Alimentaria.

En Andalucía la Iniciativa Equal tiene un buen ejemplo en el Proyecto Suratlántico, que pretende la inserción laboral en general en torno a parques naturales de Huelva y Cádiz.

Por último, haciendo referencia a Andalucía y señalando la principal industria de nuestra región: la industria agroalimentaria, es importante señalar que una de las debilidades tradicionales del sector agroalimentario andaluz es la escasa información sobre aspectos tan importantes como, procesos productivos, sistemas de calidad, gestión, mercados.

Existe un déficit importante en materia formativa, además de una ausencia de personal cualificado en determinadas áreas estratégicas, siendo el talón de Aquiles, la comercialización.

El Plan de la Agroindustria andaluza pretende reducirlo, recogiendo en uno de sus principios estratégicos la mejora del acceso a la formación.

5.2 .-En Investigación

Todas las presiones y los ajustes en el sector agrícola piden políticas que sean adaptables al cambio tecnológico y que modifiquen el comportamiento de los agricultores. Tales políticas deben mejorar la preparación de los agricultores a las nuevas tecnologías para una mayor competitividad y mayor calidad de vida. Esto supone el desarrollo del capital humano, y para ello resulta vital las políticas de transferencia tecnológica.

Los lazos entre las instituciones de I+D y los agricultores deben fortalecerse.

Desde 1984 las actividades de I+D tecnológicas de la Comisión Europea han estado definidas y puestas en marcha a través de una serie de Programas Marco. La investigación agrícola y agroindustrial siempre ha estado presente.

En este periodo de programación opera el VI Programa Marco que pretende integrar la investigación europea a través de 7 campos temáticos, entre los que señalaremos la seguridad alimentaria y riesgos para la salud, el desarrollo sostenible y la sociedad de la información para el periodo 2002 –2006.

En España la investigación agroalimentaria en España se realiza fundamentalmente con fondos públicos, por medio de programas nacionales del MAPA y del INIA.

Las CCAA, además de participar en los Programas Nacionales y en el sectorial, financian investigaciones de carácter agrario y alimentario de especial interés en sus territorios.

Otras prácticas europeas:

En Italia la agricultura se halla en una fase de transformaciones y se potencia, cada vez más, los vínculos entre la actividad agrícola, industrial y de servicios. Por ello la investigación es multidisciplinar.

Para entender la situación de I+D en Italia hay que saber que las principales instituciones italianas implicadas en la investigación agrícola son:

- Universidades de agricultura y veterinaria
- Institutos de investigación y experimentación agrícola del Ministerio de Políticas Agrícolas
- Consejo Nacional de las Investigaciones
- Institutos de Investigación del Ministerio de Industria, Asuntos Exteriores y Medio Ambiente.

En **Portugal** hasta 1988 no se atribuía prioridad nacional a estas actividades. Gracias a la Ley 91/88 se le dio las competencias al Ministerio de Ciencia y Tecnología, aunque posteriormente el Ministerio de Agricultura creó el INIA para desarrollar la investigación en su dominio.

En **Holanda** es el Consejo Nacional de Investigación Agraria (NRLO) es un órgano financiado por el Ministerio de Agricultura, pero muy independiente, como cualquier otra institución.

En Alemania fue muy práctico la aplicación del informe Delphi de Japón, en el que expertos japoneses y alemanes analizan el desarrollo tecnológico de dos décadas.

La posición de **Alemania** frente al resto de los países europeos es considerada fuerte en utilización de recursos y venta de alimentos. Aquí incluso adelanta a EE.UU. En todos los demás sectores son los norteamericanos los que ostentan el primer puesto, especialmente en los cultivos y cría de animales, técnicas de información y producción agraria. Japón tiene una posición más débil, pero relativamente fuerte en la mezcla y venta de alimentos.

Y es curioso que los expertos consideren necesaria para mejora la situación, mayor formación, que cubra tres frentes:

El consumidor, en lo que respecta al conocimiento sobre alimentación sana, el agricultor y las PYMES.

También es interesante señalar en esta materia un estudio de la OCDE sobre perspectivas agrícolas 1998-2003 en que se analizaron, la seguridad alimentaria, la modificación genética, control de la contaminación y métodos de producción agrícola.

6. La Formación Agraria Europea-Problemas y Retos

Si ya el panorama de la Política de formación común europea es complejo, más se complica cuando en muchos EE.MM se ha dado una especie de competencia entre los Centros públicos de investigación y los centros privados de formación, a menudo especializados, con dispositivos de formación que ejercen presión para sacar rentabilidad a sus productos

La práctica de los Estados es que cada uno ha hecho lo que puede y como puede y en muchos casos la formación ha sido un pretexto de justificación de fondos recibidos sin dar un salto ni cualitativo ni cuantitativo y no ha sido utilizado como una herramienta poderosa de desarrollo, partiendo de programas generalizados y de poca calidad.

Así la mayor parte de la formación ha sido una política centrada en la oferta y no en la demanda, por lo que los resultado no son lo que se esperaban

Ya que esta claro que hay una necesidad de formación, pero su manifestación es difícil y lenta y los solicitantes son diversos y se encuentran dispersos en el territorio, por tanto es un procedimiento complejo, de diagnóstico, análisis, reflexión.

También debemos de ser conscientes que la formación agrícola adscrita a entidades públicas ha estado a veces un poco aislada y los cambios en el sector agrícola hace que todo lo que haga referencia a lo agrícola este en tela de juicio y Europa necesita un sistema de formación agrícola de primer rango, que sea reconocido y que la sociedad y, sobre todo los consumidores, lo reconozcan.

Quizás estemos menos afectados por los cambios tecnológicos, pero tenemos el impacto de las presiones ambientales, nuevos desafíos, la ampliación y las preocupaciones de los consumidores por la calidad y la seguridad.

Si en la práctica la cooperación o transferencia de conocimientos en la UE en materia de formación es muy débil, mucho más frágil es la cooperación en el sector agrícola y esto es importante señalarlo.

Debemos de partir de una necesidad de cooperación, entre los agentes dinamizadores del medio rural, entre administraciones, entre EE.MM, y centrarnos en los nuevos tiempos de la agricultura, la innovación y la sociedad del conocimiento, Esta es la clave y el plazo de una formación de calidad durante toda la vida, es el año 2010

La PAC tiene un déficit de información tremendo y no llega a la sociedad. Debemos de realizar una labor de información de la PAC y en ello debemos de estar implicados todos los agentes que operamos en el medio rural, desde las administraciones, los centros de investigación y formación, las asociaciones agrarias. GDR, asociaciones de consumidores, asociaciones ecológicas, cooperativas, empresas de transformación.

Porque dada la idiosincrasia de nuestros agricultores lo necesitan y no podemos olvidar que siguen siendo los mantenedores del espacio rural.

El futuro de nuestros agricultores está en nuestras manos. Formemos sobre Agricultura ecológica, seguridad y calidad de los productos alimenticios, desarrollo rural, sobre las reformas de las OCM que van a venir en el próximo otoño, entre ellas la del aceite de oliva o algodón, azúcar. Formemos sobre la ampliación, la apertura de nuevos mercados, la aplicación de las nuevas tecnologías de la información esenciales para el funcionamiento de los mercados agrícolas y mecanismos financieros.

Formemos sobre biotecnología, proceso que se inició hace 5 años y que el Parlamento Europeo recientemente ha aprobado nuevas variedades de OMG para la producción e importación.

No podemos esperar que también la UE nos diga ¿Cómo?

El IFAPA puede ser un instrumento clave para ejercer un papel dinámico, activo, catalizador, de colaboración y cooperación entre múltiples agentes económicos y sociales, de trabajo en red de 900 profesionales, de transferencia, puede ser el verdadero impulso al sector agrario y pesquero.

La UE invita a todas las partes interesadas a dialogar, el título de la escuela de verano lo resume todo. AUTORESPONSABILIDAD –COOPERACION-FORMACION DE CALIDAD... Es realmente lo que debe realizarse y esta labor de formación sea una labor de convicción de que la riqueza de Andalucía es su factor humano, pero para ello se requiere una planificación coordinada, a largo plazo

y participativa, desde las distintas administraciones territoriales (internacional, europea, estatal, regional y local) y los diferentes agentes económicos y sociales...y ello debe de ser eficaz.

Una formación profunda ligada a las necesidades más racionales, capaz de responder a las necesidades locales y ser capaces de anticiparse y responder a ellas.

La agricultura andaluza es el 3.1% del sector primario de la UE, por encima de la agricultura belga, portuguesa, danesa o irlandesa, pero menos de la mitad de lo que aporta la agricultura holandesa, ello es significativo de que tenemos que avanzar y queda mucho camino por recorrer.

D^a Paula Greciet Paredes.

Jefa de Contenidos de Santillana Formación. Madrid.

PRACTICAR Y COLABORAR, UNA ESTRATEGIA EFICAZ PARA EL E-LEARNING:

- 1.- Qué es el e-learning: definición, características y tipos.
- 2.- Productos y servicios de formación on-line.
- 3.- Métodos CLAVE de aprendizaje de un programa de formación on-line.
- 4.- Aprendizaje colaborativo: puntos críticos.
- 5.- Aprendizaje práctico: puntos críticos.

El Conocimiento se ha convertido en el activo decisivo para la competitividad de empresas y naciones.

Activos físicos:

- Su uso produce desgaste.
- Lo que se da se pierde.

Conocimiento:

- Si no se usa, se pierde. Su uso produce incremento de valor.
- Se pueden compartir. Lo que se da se conserva.

1.- Qué es el E-learning

E-learning = aprender en la red.

Herramienta: La única herramienta necesaria es un navegador y sus lug-in habituales (Macromedia Flash, Adobe Acrobat).

Recursos: Todos los recursos necesarios para el proceso de aprendizaje están accesibles vía web (internet o Intranet).

Interacción: Los aspectos interactivos están reforzados por el trabajo colaborativo entre estudiantes y tutores a través de las herramientas de comunicación que ofrece internet.

Inconvenientes:

- Ancho de banda todavía pequeño.
- Falta de estándares universalmente aceptados.
- Contenidos caros de desarrollar.

Educativos: No es factible para todo tipo de formación.

Materiales con interactividad limitada.

Psicológicos/Sociológicos: Aislamiento.

Falta de motivación.

Tecnología/Resistencia.

Ventajas:

- Independencia del espacio y del tiempo.
- Independencia del ritmo de aprendizaje.
- Oferta formativa ilimitada.

Reducción de Costes:

- Elimina gastos de viajes y ahorra tiempo.
- Aprovecha los tiempos no productivos.
- Reduce drásticamente los costes para grandes volúmenes.

Calidad:

- Contenidos fáciles de actualizar.
- Acceso a recursos formativos que antes eran inalcanzables.
- Calidad para grandes colectivos.
- Estandarización de contenidos.

2.- Productos y servicios de e-learning

Contenidos: Formativos-Informativos

Tipos de soluciones formativas:

- **Autoformación:** Aprendizaje autónomo, en soledad, basado sólo en los recursos de la red.

- **Formación Tutorada:** Aprendizaje autónomo guiado por un tutor.
- **Live e-learning:** E-learning que combina medios síncronos.
- **Aprendizaje colaborativo:** Aprendizaje con otros, tutor y alumnos.
- **Blended Learning:** Solución formativa mixta, que combina diferentes tipos de medios e incluye normalmente formación presencial.
- **Píldoras de formación , Microunidades de formación:** Unidad mínima de formación, con un carácter casi informativo.
- **Formación regulada:** Formación que cuenta con una regulación específica por parte de alguna administración.

Servicios que acompañan al e-learning: Impartición de la formación-Servicio de tecnología asociados a la formación

- Detección de necesidades de formación.
- Elaboración de proyectos de puesta en marcha de e-learning en las organizaciones.
- Asesoramiento en implantación de sistemas de e-learning.
- Puesta en marcha estrategias de marketing interno.
- Servicios de: tutoría, Orientación y Asistencia técnica.

Tecnología: Campo Virtual-Aula Virtual

- Realización de los contenidos on-line:

Creación de medios, Realización de pantallas, Publicación de pantallas.

- Gestión de la Formación: Campus Virtual:
 - Gestión de las competencias: Medida del "gap" alumno-puesto, itinerarios.
 - Definición de roles y asignación de permisos: Administrador, Secretaría. Tutor, Alumno, Otros.
- Gestión de la oferta de cursos: Precios, Disponibilidad.
- Gestión de alumnos: Inscripción, Medios de pago.
- Sistema de impartición de la formación:
 - Soporte de la información de los cursos.
 - Soporte de los contenidos.
 - Soporte de las comunicaciones.
 - Soporte de la evaluación y seguimiento.

La formación on-line tiene especial cabida en el campo de cualificación de las actividades agrarias y marítimo pesqueras:

¿Para quién?

- Para estudiantes de formación inicial, tanto **reglada** como **ocupacional**.
- Para la actualización de los profesionales a través de la formación continua.
- Para la formación del profesorado.

¿Qué aporta?

- Salva el problema de la **dispersión geográfica**.
- Se adapta a la diferente **disponibilidad de tiempos** por temporadas para dedicarse a la formación.
- Permite llegar a un **público** que no tendría opción a formarse o incluso a obtener un título.
- Permite la **actualización inmediata** de contenidos.
- Facilita compartir **buenas prácticas**.
- Facilita el **aprendizaje permanente**.

Métodos CLAVE de aprendizaje de un programa de formación on-line: APRENDIZAJE COLABORATIVO/APRENDIZAJE PRÁCTICO

Existen diferentes tipos de formación on line en función de las variables que se tengan en cuenta para su clasificación.

La formación más eficaz se produce cuando:

- **Se aprende "haciendo"**: Aprendizaje desde la práctica, significativo.
- **Se aprende con otros**: a través del grupo, exige sincronía y herramientas de comunicación.

4.- Aprendizaje colaborativo: puntos críticos.

Aprendizaje colaborativo: Proceso formativo facilitado por la interacción social en un entorno de comunicación, evaluación y la cooperación entre iguales.

- Características:

- Se da una **construcción conjunta de conocimiento**.
- Cada miembro del grupo es **responsable de su aprendizaje** y del **de los restantes** miembros.
- Enfatiza la **participación activa** del grupo y los **esfuerzos colaborativos** entre profesores y estudiantes.
- Al existir diferentes grados de conocimiento se producen **explicaciones espontáneas** entre los participantes.

- Puntos críticos

- Modificación del **papel del profesor/a**.
- Modificación **del papel de los alumnos**.
- Características del **grupo**.
- **Ambiente** de trabajo.
- **Seguimiento** del aprendizaje.
- Herramientas de **Comunicación**.

- Ventajas

- La presencia de conflictos ayuda a la búsqueda de soluciones.
- El contenido se recuerda por más tiempo.
- Se desarrollan habilidades de razonamiento superior.
- Se genera una mayor confianza en el que aprende.
- La necesidad de verbalizar el conocimiento lo que lleva a más conocimiento.
- Se valora más aprender de otros que están en nuestra misma situación (aprender de una comunicación unidireccional: un libro, una clase magistral...)

- Papel del profesor: Cualidades del tutor

- Dominio del material del curso.
- Dominio de la materia.

- Experiencia docente.
- Capacidad motivadora.
- Dominio de los recursos telemáticos.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en internet exigen del profesorado:

- Que incremente su participación y disponibilidad.
- Que se cualifique en las estrategias de modernización en línea.

CLAVES:

- Asegurar que el alumno ve el significado de su aprendizaje.
- Reforzar los logros.
- Dar feedback rápido sobre la intervención del alumno y permitir la autocomprobación de resultados.
- Animar a la participación.
- Ofrecer los medios para que la herramienta no sea una barrera.
- Permitir que el alumno cometa errores y analizarlos conjuntamente.
- Evitar que la distancia genere falta de compromiso.
- Regular el acceso a la información.

- Papel de los alumnos/as

El tutor y el grupo son los agentes fundamentales que pueden ayudar a modificar la relación del alumnado con el entorno, el grupo y el contenido.

Relación alumno con:

- El Entorno:
 - Conciencia de que necesito aprender.
 - Confianza en que "puedo aprender".
 - Responsabilidad en su proceso de aprendizaje (protagonista de su aprendizaje).
- El Contenido:
 - Conocimiento en cómo aprende.

- Capacidad de saber si está aprendiendo.
- Competencias mínimas en el manejo de las TIC.

- El Grupo:
 - Colaboración: comunica claramente (se lo que quieres decir-entiendes lo que digo).
 - Actitud proactiva. Disposición a compartir conocimiento.
 - Disponer de información rápida sobre su evolución ¿Cómo lo hago?

- Ambiente de trabajo:

El ambiente de trabajo virtual debe ser de tal que:

 - Fomente la participación, la creatividad y la generación e ideas.
 - Haga la experiencia de aprendizaje agradable.
 - Evite el abandono.
 - Facilite que los alumnos investiguen, innoven, pregunten y comparen.

Implicaciones para el diseño de la formación:

- Reducir las actividades en las que participa todo el grupo: las actividades/discusiones de un grupo numeroso inhibe la participación de los alumnos más tímidos.
 - Fomentar la colaboración frente a la competencia.
 - Crear un ambiente humanizado pues ayuda a establecer relaciones (por ejemplo incluir la fotografía de profesorado y alumnos).
 - Crear espacios de ocio.
 - Crear ambiente de confianza y estimulante.
-
- Características del grupo:

Formar grupos de trabajo que fomente el aprendizaje colaborativo de forma que se facilite la participación de todos.

Implicaciones para el diseño de la formación:

 - Crear grupos pequeños de trabajo. Un grupo bien formado provoca una distribución de cargas espontánea.

- Los grupos deben compartir y presentar sus resultados.
- Ser consciente de que el ritmo de aprendizaje a través de los grupos de trabajo es distinto: en un principio se necesita más tiempo hasta que el grupo se adapta, a partir de ahí es más rápido.
- Crear grupos estables para que puedan madurar.
- Ventajas de la homogeneidad: personas que tienen nuestra misma realidad, pueden aprender unos de otros.

- Seguimiento del aprendizaje:

Las soluciones de e-learning permiten eliminar las tareas más pesadas del seguimiento pues las plataformas generan gran cantidad de información automática. Esto facilita al profesorado la realización de un seguimiento y una evaluación más personalizados.

El tutor ha de realizar el seguimiento:

- Del GRUPO en relación con sus características particulares y las relaciones que se establecen entre sus miembros.
- Del ALUMNO en relación con sus dificultades: cómo aprende cada uno de ellos.
- Del PROCESO: qué carencias o dificultades ofrece el material de trabajo.

- Herramientas de comunicación:

Las soluciones de e-learning producen una horizontalización de las comunicaciones entre los actores del proceso de e-a.

Tipos:

- Comunicación asíncrona básica:
 - Correo.
 - Listas de discusión.
 - Servicios news.
- Comunicación asíncrona avanzada o multimedia:
 - Video "on-demand".
- Comunicación Síncrona básica:
 - Chat.

- Síncrona avanzada.
- Videoconferencia.

Implicaciones para el diseño de la Formación:

Estas herramientas deben permitir:

- Las relaciones interpersonales de los alumnos y profesores y de los alumnos entre sí.
- La formación de grupos profesionales.
- La formación de comunidades virtuales de debate.

5.- Aprendizaje Práctico

- Características:
 - Las personas no aprenden leyendo, aprenden haciendo.
 - Es imprescindible que el alumno tenga un papel activo.
 - No se trata de aprender del ordenador sino de aprender con el ordenador.
- Puntos Críticos:
 - Realismo.
 - Personalización.
 - Aplicabilidad.
 - Diseño ameno y que impacte (diseño multisensorial).

REALISMO:

El realismo se consigue a través de la simulación de actividades y ambiente de trabajo:

- Actividades: realidad virtual.
- Ambientes de trabajo: campus virtual.

Implicaciones para el diseño de la formación:

- El alumnado tiene que poder desarrollar habilidades de aplicación, síntesis y evaluación en entornos realistas.
- Imprescindible cometer errores y a ser conscientes de sus motivos y las consecuencias de los errores.
- El alumno/a ha de poder interactuar con los contenidos.
- El alumno/a debe poder crear sus propios contenidos y compartirlos.
- La creación de ambientes de trabajo (campus virtual) ha de ser también realista.

PERSONALIZACIÓN:

El proceso formativo ha de estar adaptado a los intereses, motivaciones y conocimientos previos de alumnos.

- El participante conductor y protagonista de su aprendizaje: elige el modo en el que aprende, por descubrimiento, a partir de la práctica o a partir de los contenidos.
- Marca el ritmo, el acceso y la utilización de la información.
- Se le da el control al usuario sobre los elementos que quiere utilizar, puntos de acceso y utilización de información.

Implicaciones para el diseño de la formación:

- Negociación de objetivos específicos con el alumnado.
- Diseño de contenidos con modelos abiertos y flexibles que permitan libertad al alumno/a para:
- Acceder a fuentes de información.
- Realizar su propia secuencia de aprendizaje.
- Marcar su propio ritmo.
- Importancia clave de la labor de tutoría.

ACTIVIDADES TRANSFERIBLES, ÚTILES Y DIVERTIDAS:

Para que el aprendizaje tenga significado tiene que ser adecuado a la realidad del alumno/a. Cuanto más inmediata sea la puesta en práctica de lo aprendido, mucho más significado cobrará la experiencia de aprendizaje.

Implicaciones para el diseño de la Formación:

- “Enganchar” con lo que ya sabe el alumno/a: el contenido debe permitir establecer estas relaciones.
- Las situaciones deben ser cercanas y la participación imprescindible.
- Crear múltiples ejercicios y ejemplificaciones para facilitar al alumno que practique y se ejercite lo que considere conveniente.
- Incluir connotaciones lúdicas del proceso.

Actividades que impacten (desde el punto de vista sensorial):

- El realismo de las actividades no ha de venir solo por el planteamiento sino también por la apariencia.
- El multimedia:
 - Facilita un reflejo más acabado de la realidad que el que se ofrece en el aula convencional. Esto incide en una mejor apropiación de los conocimientos.
 - Aprovecha al máximo los canales sensoriales.
 - Si el proceso produce satisfacción en el alumno/a virtual , no solo por la consecución de logros, sino como experiencia agradable, al aprendizaje es más efectivo.

Implicaciones para el diseño de la formación:

- Incluir medios: vídeo y sonido.
- Explotar la memoria visual u auditiva.
- Implicar en el mensaje la parte emocional.

Éxito de los procesos formativos on-line.

CALIDAD EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO:

- Papel del profesor/a.
- Papel de los alumnos/as.
- Características del grupo.
- Ambiente de trabajo.
- Seguimiento del aprendizaje.

- Herramientas de comunicación.

CALIDAD EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO:

- Realismo.
- Personalización.
- Aplicabilidad.
- Diseño ameno y que impacte (diseño multisensorial).

**Todos estos aspectos llevan a la EFICACIA DEL PROCESO DE
TELEFORMACIÓN**

CONCLUSIONES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

GRUPO DE TRABAJO Nº 1:

NUEVOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN AMBIENTAL: SU INSERCIÓN HORIZONTAL EN LOS PROGRAMAS

INTRODUCCIÓN

Entre los cambios sociales más importantes de los últimos años destaca claramente la preocupación creciente por la protección del medio ambiente. Uno de los primeros eventos mundiales en este sentido se celebra en Estocolmo en 1.972 y entre sus recomendaciones ya se establecía:

“Es indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector, de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana”.

Tal y como se recoge en los Planes de Modernización de la Agricultura y la Pesca Andaluza, la relación entre agricultura y pesca y medio ambiente es una relación estrecha y muy compleja, que con mucha frecuencia se ve parcial y superficialmente tratada. La agricultura y la pesca son, por definición, procesos de utilización de recursos naturales (suelo, vegetación, agua, etc.) modificando la naturaleza, y como tal es la que ha permitido hacer del medio natural un medio productivo, habitable y aprovechable por el hombre.

La concienciación de los/las agentes formadores sobre las implicaciones que las actividades agrarias y pesqueras tienen en el medio natural es un paso previo al establecimiento de medidas concretas dirigidas a establecer nuevos modelos de formación, nuevas metodologías, materiales didácticos, etc.

OBJETIVOS que se propusieron:

- **Objetivo 1.-** Establecer una reflexión y debate sobre la información que, sobre el Medio Ambiente, manejamos los profesores y profesoras, e intentar incorporar las corrientes actuales de la Educación Ambiental como Educación en Valores.

- **Objetivo 2.-** Diseñar cómo adaptar o introducir, en su caso, los conocimientos ambientales a la programación y temarios de la actual formación agraria y pesquera.
- **Objetivo 3.-** Reflexionar sobre la metodología a utilizar en la posible elaboración de un material específico.

– **Productos finales.**

- a) La elaboración de una propuesta que defina y estructure al menos el marco de actuación para conseguir los objetivos establecidos.
- b) Se podría establecer la base o principio de un proyecto que presente el diseño de este nuevo programa horizontal basado en la Educación Ambiental sobre el mundo marino y en las actividades productivas agrarias. Esta base se podría plasmar en una serie de documentos sectoriales dedicados al Medio Ambiente en su relación con la actividad que estemos considerando.

CONTENIDO Y METODOLOGIA

El contenido inicial, después de la presentación del grupo (animadores y asistentes) fue una exposición de opiniones y experiencias de cada miembro del grupo. Se estableció también un acuerdo sobre conceptos y terminología que permitiese avanzar sin dificultades en la exposición. A continuación se presentaron por parte de los animadores unos documentos que sirvieron de base para el debate.

Posteriormente el grupo estableció tres vertientes de debate, una sobre la necesidad de vertebrar de forma independiente o dentro de los instrumentos existentes la temática medioambiental; otra sobre el enfoque temático y metodológico que se debe emplear con nuestro tipo de alumnado y la última, en qué formato y con qué diseño debíamos abordar la elaboración del material didáctico correspondiente. Se propuso por parte de los moderadores subdividirse en tres subgrupos pero los participantes prefirieron continuar el grupo al completo ya que se entendía que era más enriquecedor para todos y que, por otra parte, no era muy numeroso.

Una vez finalizadas las intervenciones se inició el debate de grupo a partir de unas reflexiones y documentos preparados, dentro de un marco real de posibi-

lidades que se establecieron previamente tanto para agricultura como para pesca.

- 1.- ¿Existe la necesidad de plantearse la inclusión en la programación existente, de temas específicos con herramientas y modelos específicos sobre el Medio Ambiente y su relación y/o interferencia con nuestra actividad?
- 2.- ¿Es adaptable a nuestro caso la filosofía pragmática que se ha establecido sobre la Educación Ambiental en diversos foros internacionales, y las corrientes ya en marcha que existen sobre este tema?
- 3.- ¿Es necesario el diseño y elaboración de un material educativo específico para cada actividad?
- 4.- ¿Podemos hacer una propuesta de unidades didácticas que sirvan como ejemplo tanto para el caso de actividades agrarias como para pesca?

DOCUMENTOS DE BASE PARA EL DEBATE Y TRABAJO DEL GRUPO.-

- Resumen del documento "Evaluación Ambiental" incluido en el Programa Operativo Integrado de Andalucía para el marco 2.000 – 2.006.
- Material formativo agrario/ pesquero actual: unidades didácticas,...
- Material informativo sobre el impacto ambiental de las actividades agrarias y pesqueras.
- Material sobre educación ambiental: Artículos y documentos sobre conceptos, experiencias, metodología, material didáctico de otras instituciones, etc.

CONCLUSIONES

Se presentan a continuación las conclusiones a las que llegó el grupo de trabajo:

- ✓ Introducir el enfoque o perspectiva medioambiental es **imprescindible** en cualquiera de las acciones que se desarrollan actualmente por parte de la Consejería de Agricultura y Pesca, tanto por su valor en si mismo como por la demanda social, como por obligación institucional.

- ✓ Los/las propios formadores/as hemos de estar **sensibilizados** ante la obligación no sólo de informar sino de convencer.
- ✓ La incorporación de la formación ambiental a nuestros programas se debe realizar tanto **horizontal** como **transversalmente**.
- ✓ Es necesario revisar las programaciones didácticas actuales e introducir la perspectiva medioambiental si ésta no está ya incorporada.
- ✓ El concepto de educación o formación ambiental engloba realidades muy diversas que comparten el objetivo final, pero que hay que abordar a través de **estrategias y acciones concretas que se adapten a la realidad económica, social y cultural del colectivo** al que se dirija; esto contribuirá sin duda a mejorar su eficacia.
- ✓ Pensamos que las acciones que se programen van a tener un mejor entendimiento y aceptación por parte de los sectores agrario y pesquero si se enmarcan **como desarrollo sostenible más que como educación ambiental**.
- ✓ Nos resulta muy importante dejar claro la importancia que ha de tener la **formación de los formadores** en este campo, y el diseñar y confeccionar un material completo, tecnológicamente diverso y sectorialmente específico, que se pueda emplear en las aulas.
- ✓ Aunque la Educación Ambiental pragmática implica un desarrollo más amplio y abarca al conjunto de la sociedad, haciendo hincapié en los más jóvenes, es posible rescatar para su **incorporación al mundo profesional** algunas de sus características más fundamentales:
 - Multidisciplinariedad, en el sentido de que todas las disciplinas que conforman el marco temático o curricular de las enseñanzas agrarias y pesqueras, incorporen una filosofía medioambiental hacia el respeto y la conservación.
 - Carácter permanente y de actualidad, que puede dar lugar a que puedan existir Seminarios permanentes en los Centros e interCentros.
 - **Carácter de Resolución de problemas**, ofertando siempre soluciones y alternativas en relación a lo que no se debe hacer.
 - **Carácter de Globalidad e integración**, no quedándose en el mero ejercicio de los problemas puntuales o marginales, y sí haciendo ejercicios biunívocos de relación entre lo global y lo específico, así

como inculcar la visión de integrar los elementos en el objetivo común de cuidar nuestro entorno.

- ✓ Toda acción formativa debería de tener un **paralelismo** con otro tipo de acciones (ayudas, normas, campañas, estímulos...) que repercutan en el/la profesional ayudándole a que se sitúe en el respeto al medio ambiente.
- ✓ La **eficacia** de la formación ambiental para agricultores y pescadores se ve tremendamente **reforzada si se acompaña de campañas de formación e información a los consumidores** que les permitan diferenciar y apreciar lo que se produce o se extrae mediante buenas prácticas agrarias o pesqueras.
- ✓ La **formación marítimo pesquera** la podemos diferenciar en:
 - Cursos para la obtención de títulos oficiales
 - Cursos ocupacionales
 - Formación continua

Entendemos que la inclusión de la temática sobre el Desarrollo Sostenible debe ser de forma **horizontal** en los primeros y de forma **transversal** en el resto (incorporando un módulo al temario actual). De esta forma pensamos se aumenta la efectividad y se adecua la formación al tipo de enseñanza.

- ✓ Las Asociaciones pesqueras y sobre todo las Organizaciones de productores pesqueros podrían colaborar; por ello proponemos la realización de cursos de asociacionismo y de desarrollo sostenible obligatorios a todos aquellos pescadores que requieran de una ayuda o subvención oficial, así como la incorporación de estas temáticas al curso básico para la marinería.
- ✓ Proponemos que se incluyan en las documentaciones de desarrollo sostenible agrícolas, el peligro que suponen algunas de sus actuaciones en las actividades litorales, para el entorno marino y por consiguiente para la pesca y la acuicultura.
- ✓ En relación a la Acuicultura y la Industria Transformadora de productos marinos, proponemos que se imparta formación transversal en todos aquellos cursos que tengan relación con la manipulación del producto.
- ✓ Creación de un material divulgativo específico para estos sectores que incorpore las nuevas tecnologías y previsiones futuras.
- ✓ Al diseñar actuaciones de formación ambiental para personas adultas hay que tener en cuenta las inquietudes de sus destinatarios ya que **existen**

diferencias de acercarse al medio ambiente entre las mujeres y los hombres. La protección ha sido siempre un valor en las actividades de las mujeres y se traslada a los demás ámbitos de su trabajo.

- ✓ Es necesario **reflexionar** acerca de las interacciones de las actividades agrarias y pesqueras en el entorno medioambiental para posteriormente priorizar en los enfoques formativos los impactos más negativos de éstas. Consideramos importante destacar en la Agricultura Andaluza:
 - El mantenimiento de la biodiversidad: semillas, razas autóctonas, ...
 - Valorización del paisaje como identificador de la cultura, territorio, pobladores, ...
 - La conservación de suelos
 - La racionalidad en el uso de insumos y concienciación en la producción y eliminación de residuos
 - Mejora de la eficacia en el uso del agua
- ✓ Entendemos que una forma adecuada de abordar esta formación puede iniciarse mediante la creación de un grupo de trabajo interdisciplinar que podría proponer la presentación de un proyecto de colaboración con otros países europeos, sobre "diseño de un itinerario o programa formativo y preparación de material didáctico sobre agricultura/pesca y desarrollo sostenible" para presentarlo al programa Leonardo da Vinci.

GRUPO DE TRABAJO Nº 2:

MODELOS DE FORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA

OBJETIVOS

Se debatió en torno a la transferencia de tecnología agraria y pesquera en Andalucía, en el marco de la Consejería de Agricultura y Pesca y del IFAPA, para conocer y entender lo que actualmente existe, y especialmente la conexión con el ámbito de la formación. Dado el momento en que esta institución se encuentra [creación del IFAPA], creemos que es de gran interés conocer la opinión de personas y profesionales interesados en estos aspectos, por ello se abordó específicamente:

- Aspectos conceptuales de la Transferencia de Tecnología en agricultura y pesca.
- Modelos de formación y de transferencia de tecnología.
- Integración de la Formación Profesional, la Transferencia de Tecnología y la Investigación.
- Aspectos curriculares de los profesionales de la formación y de la transferencia de tecnología.

CONTENIDO Y METODOLOGÍA

1. Se presentó por parte de los moderadores:
 - Aspectos conceptuales de la transferencia de tecnología.
 - Modelos de formación y de transferencia de tecnología:
 - El Servicio de Extensión Agraria.
 - Agente de Desarrollo Pesquero.
 - Institutos Técnicos de Gestión.
 - La formación profesional agraria en España y en Andalucía.

2. Se presentaron comunicaciones cortas sobre experiencias de integración de la formación profesional y la transferencia de tecnología.
3. Se debatió sobre:
 - a. Integración de la formación profesional y la transferencia de tecnología.
 - b. Aspectos curriculares de los profesionales de la formación y la transferencia de tecnología.

METODOLOGÍA

- a) Los animadores presentaron unos documentos que sirvieron como base para el debate y la reflexión.
- b) Cada participante pudo presentar su experiencia enviando previamente una comunicación que se presentó en la primera sesión.
- c) Se recogieron las opiniones de todos los asistentes a partir de unas preguntas ya pensadas.
- d) Se buscó el consenso para elaborar las conclusiones.

CONCLUSIONES

Aspectos conceptuales **de la Transferencia de Tecnología en agricultura y pesca.**

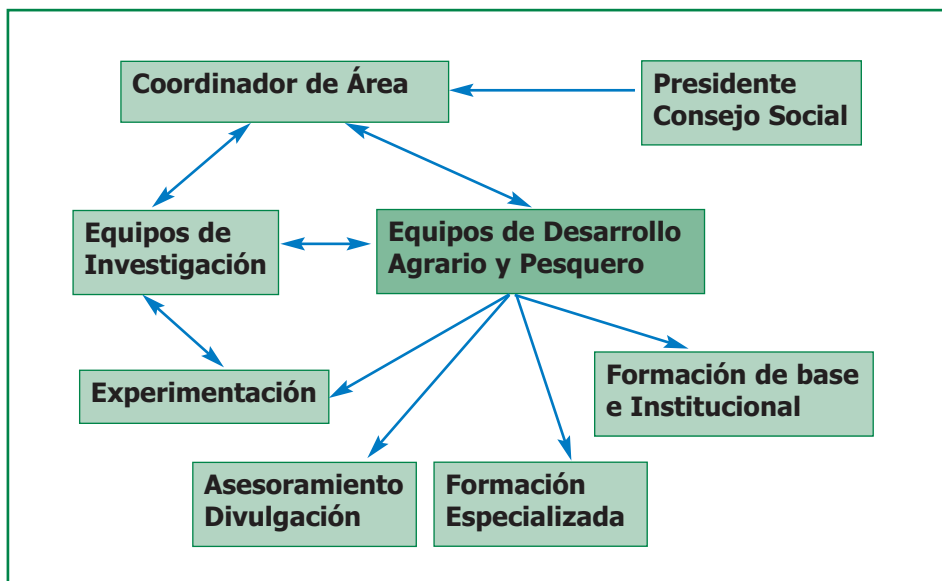
INVESTIGACIÓN

EXPERIMENTACIÓN

ASESORAMIENTO

FORMACIÓN

Modelos de formación y de transferencia de tecnología



La formación debe estar más aplicada al mundo agrario y pesquero y al asesoramiento técnico.

Validación de técnicas en diferentes entornos productivos.

Diversidad de Destinatarios: pequeños productores, trabajadores, empresas locales pequeñas y poco tecnificadas, empresas de elevada dimensión y nivel tecnológico,...

La gente va a dónde encuentra soluciones.

Ofertar a grandes empresas la experimentación que puedan necesitar.

También dirigido a los técnicos.

Las empresas grandes, con técnicos, son las que más acuden a nuestros centros en busca de formación y asesoramiento (al menos en algunos sectores en los que disponemos de buen acervo de conocimientos y de tecnología). Necesitan la Validación de los conocimientos que han adquirido.

Conectar con Asociaciones para potenciar el asesoramiento conjunto.

Preferencia para los productores que reciben ayudas públicas.

Asesorar a todos no es posible. Es preciso diseñar una estrategia multiplicadora, como la atención a los técnicos de las asociaciones.

El proyecto del instituto es de futuro. Hay mucha gente joven que puede producir el cambio necesario si se le dan directrices claras.

Es necesario empezar sin miedo a las críticas.

Integración de la Formación, el Asesoramiento, la Experimentación y la Investigación

Es necesario potenciar la vinculación entre los centros existentes de investigación pesquera y acuícola y de formación, con el conjunto de los Centros de investigación y formación agraria. Evitaríamos situaciones de marginalidad que lo único que generan es desconfianza y merman el resultado final de un proyecto, en este caso el IFAPA.

La actual desvinculación entre los Centros de Investigación de Cultivos y Especies Marinas (CICEMs) de Cádiz y Huelva con los Centros de Formación de ambas provincias, reducen la capacidad de respuesta del IFAPA sobre el sector marítimo-pesquero. Se requiere la articulación de las referidas instituciones de cara a poder ofrecer alternativas fiables de asesoramiento y formación a los colectivos de pescadores y mariscadores.

Los Centros de Recursos Pesqueros (D.A.P.), insertados en los Centros de Formación dependientes de la D.G. de Investigación y F. A. y P., deberían quedar imbricados y coordinados por los mismos. De esa forma se evitarían disfuncionalidades y el solape de actividades comunes a ambas instituciones.

Integración de funciones en la organización, no en una persona.

Que fluya la información en todas las direcciones.

Todo el personal debe saber todo lo que hace la organización.

En las áreas debe haber coordinadores que velen por lo anterior y den cohesión al Instituto.

Protocolo de integración de todo nuestro trabajo que incluya la conexión con otras entidades que hagan las mismas funciones.

Reuniones periódicas de todo el personal implicado en un tema: Investigación, experimentación, Asesoramiento, Formación.

Es necesario cambiar actitudes y la concepción del sistema para mejorar la comunicación. No es la separación física (diferentes centros) la que lo dificulta.

La estrategia de integración debe adaptarse a los distintos sectores y tipo de destinatarios.

Aspectos curriculares de los profesionales de la formación y de la transferencia de tecnología.

Dos perfiles especialidades definidas:

- Investigador.
- Técnico Especialista en Desarrollo Agrario y Pesquero: formación, asesoramiento, experimentación.

Diversidad de dedicaciones: todos los técnicos realizarán tareas de experimentación, de asesoramiento y de formación, pero con distinta intensidad en cada una de ellas.

Hay dos perfiles vocacionales: uno más orientado a la experimentación y el otro con mayor vocación para la formación, que realizará la formación básica.

Se debe incrementar la faceta de experimentación.

Se necesita una formación continua del personal (Centro de Recursos), para formadores, asesores y experimentadores.

Las nuevas tecnologías en materia de formación y asesoramiento, requieren un esfuerzo añadido en la cualificación de los docentes o formadores. Lograremos con ello romper actitudes desfasadas y generar el cambio necesario que la formación de adultos reclama.

Formación de personal de repuesto y renovación.

Estancias formativas en centros de excelencia.

Formar en técnicas de comunicación, trabajo en grupo, nuevas tecnologías, etc.

Planificación de las Actividades

El Plan de Centro debe incluir todas las actividades que prevean realizarse y que no tengan otros instrumentos de planificación específicos [Asesoramiento, Experimentación, etc.]. Se debe recuperar su función inicial.

El programa InfoIni debe permitir introducir las actividades diferentes de los cursos.

Las actividades de Experimentación se deben presentar a las convocatorias de RAEA con el protocolo correspondiente.

Las actividades de Asesoramiento y de otra naturaleza (diseño de productos, evaluaciones, implantación de sistemas de calidad, etc.) que no tengan actualmente protocolos deberán presentarse en mediante protocolos específicos que deberán ser diseñados, y en los que se recojan claramente objetivos, descripción detallada de la acción (p.e.: programa de visitas), formularios para recoger la información generada o transmitida en la acción, medios necesarios, etc. Deberá poder realizarse fácilmente el seguimiento y deberá elaborarse una memoria final o anual con la que se documenten adecuadamente las acciones realizadas.

Las acciones específicamente dirigidas a una empresa, asociación, cooperativa u otra entidad, deberán realizarse mediante Convenios o mediante Concertación.

Estructura de personal

Hay que dotar las plantillas.

Nuestros equipos padecen una situación laboral muy precaria. Es hora de que se revisen estas condiciones y se piense en cómo contratar con estas nuevas funciones añadidas (asesoramiento y formación). Tenemos muy buenos profesionales que perderemos pronto si no se les da una opción laboral aceptable.

Consideraciones sobre la Escuela de Verano

Dado el lugar central que ocupa la “tierra” en nuestra comunidad, sería conveniente que, en la próxima Escuela de Verano, la actividad marítima, pesquera y acuícola sea protagonista de un foro de debate monográfico sobre la misma.

Al ser la primera vez que participo en estas jornadas de trabajo del IFAPA, la experiencia ha sido positiva en tanto he podido contactar con otros compañeros de la Comunidad Autónoma de Andalucía y Navarra, conocernos e intercambiar experiencias sobre sectores económicos muy alejados en su dimensión espacial y sistemas de producción: me refiero a las actividades pesquera, acuícola y agraria.

GRUPO DE TRABAJO Nº 3:

CREACIÓN DE UN CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y RECURSOS

INTRODUCCIÓN

La Ley 1/2003, de 1 de abril, de creación del Instituto Andaluz de Investigación y Formación Agraria, Pesquera, Alimentaria y de la Producción Ecológica señala como objetivos centrales el contribuir a la modernización de los sectores agrario, pesquero y alimentario de Andalucía y a la mejora de competitividad a través de la investigación, la innovación, la transferencia de tecnología y la formación de agricultores, pescadores y técnicos y trabajadores de esos sectores.

Para el cumplimiento de estos objetivos se le confiere a este Instituto una serie de funciones entre las que vamos a destacar unas palabras claves en su dictado:

- a) Apoyar el desarrollo** de políticas agrarias, pesqueras y alimentarias...
- b) Diseñar** y realizar los planes de investigación sectorial....
- c) Planificar y llevar a la práctica** los programas de información y formación de formadores...
- d) Servir de instrumento de apoyo** a los sectores...
- e) Fomentar las relaciones y la coordinación** en programas y actividades de investigación y transferencia de tecnología...
- f) Contribuir a mejorar la eficacia** de los programas de formación...
- g) Fomentar** la investigación, innovación, desarrollo y aplicación de sistemas...

Estas funciones podemos concretarlas en una serie de actuaciones que consideramos debería llevar a cabo este Centro:

- h)** Crear si es posible la biblioteca virtual de formación
- i)** Diseñar los instrumentos de evaluación del aprendizaje

- j) Fomentar y potenciar las relaciones y proyectos europeos, nacionales y autonómicos.
- k) Material didáctico, diseño y elaboración.
- l) Desarrollar el trabajo colaborativo dentro del Instituto.

La rápida lectura de los objetivos planteados y las funciones que deben desarrollar, en principio ya justificarían plenamente la creación de un Centro Integrado de Formación y Recursos dentro del nuevo Instituto. Centro que debería **servir de instrumento de apoyo al fomento de las relaciones, la coordinación y el desarrollo** de los agentes (hombre y mujeres) implicados en la formación y la transferencia de tecnología en el medio rural. Debiendo centrarse sus actuaciones en el **diseño, planificación y ejecución de programas que contribuyan a mejorar la eficacia** en sus actuaciones de apoyo al desarrollo de políticas agrarias, pesqueras y alimentarias. En definitiva, podríamos estar hablando de una herramienta que haga una función de centro de recursos tanto materiales como instrumentales aplicables a la formación y la transferencia de tecnología.

Incluso en anteriores Escuelas de Verano este tema que ha sido ampliamente abordado no alcanza un claro consenso ni tan siquiera en su denominación (Centro de Recursos del Profesorado, Centros Integrados de Recursos, Centros Mixtos, Específicos, Integrados...), lo que claramente denota una conceptualización divergente en los planteamientos que podemos tener ante la creación de esta herramienta.

OBJETIVOS

El grupo de trabajo pretendió plantear una reflexión/propuesta en la necesidad, definición, orientación, ámbito de actuación, ubicación y funciones que debe tener un Centro de estas características dentro del nuevo Instituto creado.

METODOLOGÍA

El grupo trabajó en tres sesiones, centrándose en el desarrollo siguiente:

1ª sesión

Sobre un modelo de Centro contrastado y con recorrido (15 años) presentado por el director del Centre de Formació i Estudis Agrorurals, Sr. D Eduard Bes Jaques. Así como, otras aportaciones que los participantes del grupo estimaron oportuno aportar.

Se discutió con el grupo: contenido del Centro de Recursos, Necesidades de los formadores que merezcan la pena, Diseño de herramientas, Programación de nuevas actividades, Análisis de costes, etc.

Podemos plantear el Centro de recursos de abajo hacia arriba, ¿podría ser como IAAP, o como CEP?.

Todos estos planteamientos se presentaron en esta sesión.

¿Es posible la ayuda de Formater, como centro de recursos?

2º sesión

Se vio que, dentro de una realidad como la andaluza, se podría adoptar un modelo como el propuesto/propuestos. Se llevó una fase de coloquio y discusión del modelo.

Adoptar el modelo propuesto y creación de grupo de trabajo para desarrollar el mismo y presentarlo como proyecto para el instituto.

3º sesión.

Se propuso el marco que debería tener un Centro en Andalucía. Fase de conclusión.

CONCLUSIONES

JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE LA CREACIÓN DE UN CENTRO INTEGRADO:

- Actualización del Profesorado.
- Formación Continua.
- Producción y disponibilidad de medios y material didácticos.

DESTINATARIOS

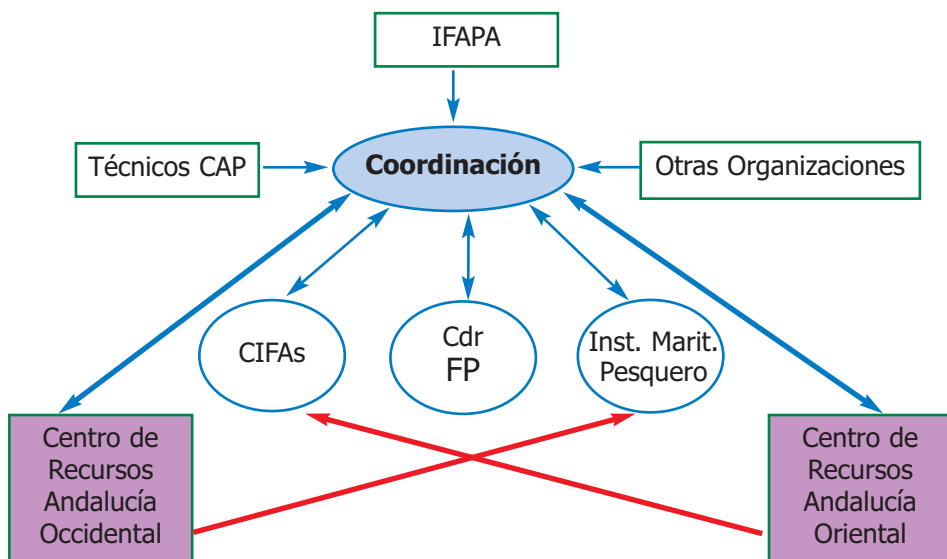
- Personal docente del instituto (IFAPA).
- Personal técnico (IFAPA) con funciones de transferencia de tecnología.
- Gestores de formación.

- Personal de la Consejería de Agricultura. D.A.P.
- Otras instituciones (Universidad, Organizaciones agrarias, asociaciones de desarrollo, colegios profesionales, cofradías de pescadores, etc.)

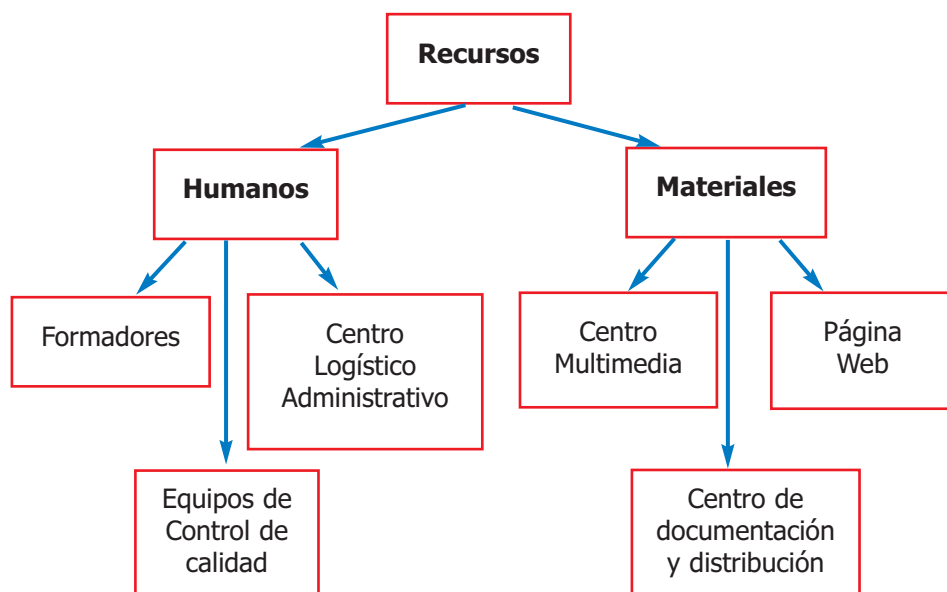
AMBITO DE ACTUACIÓN

- Comunidad Autónoma Andaluza.
- Otras comunidades autónomas.
- Otros países.

PROPUESTA DE CENTRO INTEGRADO: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.



CENTRO INTEGRADO: ORGANIZACIÓN INTERNA



FACTORES POSITIVOS

- Creación del nuevo Instituto.
- Disponibilidad de recursos humanos y materiales experimentados.
- Interacción con el sector.
- Motivación y disponibilidad para la formación continua.
- Intranet.
- Posibilidad de colaboración externa (CCAA, UE, etc.)

FACTORES LIMITANTES

- Desmotivación por incertidumbre ante las perspectivas de la carrera formativa.
- Heterogeneidad del personal.
- Homologación de nuestra oferta formativa.
- Falta de perspectivas de relevo generacional.

GRUPO DE TRABAJO 4:

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

¿Qué aporta la metodología participativa al aprendizaje? ¿Facilita la apropiación de los contenidos de aprendizaje? ¿Facilita el desarrollo de cualquier proceso formativo? O, por el contrario... ¿Es una nueva moda? ¿Es más divertido, pero "se aprende menos"? ¿Sirve para ciertos contenidos, pero no para cualquier formación y menos para la formación técnica?

Y, desde la perspectiva de los/as formadores/as, la metodología participativa..., ¿Es más motivadora y satisfactoria? ¿Permite una mayor interacción con los/as alumnos/as? O, por el contrario, ¿Es mucho más difícil y compleja? ¿El/la formador/a se siente más inseguro/a?

Estas y otras preguntas son las que se trataron de responder en este Grupo de Trabajo.

OBJETIVOS

- Que los/as participantes conozcan y contrasten los principios básicos de la metodología participativa y el Aprendizaje Cooperativo.
- Que descubran las claves para la aplicación y aprovechamiento de la metodología participativa en los respectivos procesos formativos en los que intervienen.
- Que reflexionen sobre las causas y factores que más inciden en la motivación del profesorado y las estrategias para darles respuesta.

METODOLOGÍA

Predominó el trabajo grupal, la reflexión colectiva, el intercambio y sistematización de experiencias, la aportación de nuevas pistas, etc.

Contenidos:

- Por qué apostar por metodologías participativas de aprendizaje.
- Principios metodológicos del Aprendizaje Cooperativo.

- Cómo facilitar la participación de los/as alumnos/as.
- Cómo motivar la participación del profesorado.
- Crear sinergias, trabajar en equipo, trabajar en red, aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

CONCLUSIONES

¿CONCLUSIONES?

La metodología, tanto del Grupo de Trabajo como del Taller de Aprendizaje Cooperativo, se basó en el diálogo y el intercambio de opiniones y experiencias entre los/as participantes. En una cuestión como la que nos ocupó (la participación en el proceso de aprendizaje), no cabe “concluir” nada. Todo está abierto y “en construcción” permanente. Por eso optamos por una presentación colectiva (en la sesión de conclusiones de la Escuela) y por eso estas “conclusiones” tienen una estructura peculiar.

¿DE QUE TEMAS SE OCUPARON EL GRUPO DE TRABAJO Y EL TALLER?

Nuestro tema de reflexión y construcción colectiva fue el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Activo, la Metodología Participativa.

O sea, hablamos de una manera de entender y practicar la formación que:

- Pone su atención en el proceso de aprendizaje y no tanto en la enseñanza.
- Aprovecha y refuerza al grupo de alumnos/as, no solo como el escenario donde se desarrolla la formación sino como un recurso fundamental para facilitar y potenciar el aprendizaje.
- Parte de las necesidades reales, del conocimiento y la experiencia previa de los/as alumnos/as, para construir –a partir de ellos- nuevos conocimientos.
- Se basa en la interacción positiva (entre alumnos/as, entre el/la formador/a y los/as alumnos/as, entre éstos y su entorno, etc.), el diálogo, el intercambio, la construcción colectiva de conocimientos.
- Se orienta permanentemente a la práctica, a la aplicación de lo aprendido, a la utilidad del aprendizaje.
- Refuerza continuamente la auto-conciencia del aprendizaje, en cada alumno/a y en el conjunto del grupo de aprendizaje, y la motivación de los/as alumnos/as.

No se trata de utilizar dinámicas o técnicas participativas de vez en cuando (mientras mantenemos una metodología de "clases magistrales"). Se trata de una metodología, de una manera de entender y organizar la formación (sus objetivos, contenidos, métodos y técnicas..., que deben ser coherentes entre sí), de llevar a cabo todo el proceso de aprendizaje.

Las razones para apostar por una metodología participativa no responden a motivos de novedad o de "moda", sino a razones de eficacia del aprendizaje y satisfacción de los/as alumnos/as y de los/as profesores/as. Está sobradamente demostrado que el aprendizaje es tanto más eficaz y satisfactorio cuanto mayor es la participación e implicación de los/as alumnos.

Por otra parte, y a pesar de que se habla más que nunca de las metodologías participativas, no se trata de ninguna novedad, es más viejo que el comer. Ya desde los clásicos (Sócrates desarrolló la mayéutica, una forma de conocimiento basada en la pregunta, y los filósofos griegos enseñaban mientras paseaban con sus discípulos) y a lo largo de toda la historia de la pedagogía (la nueva escuela, el aprendizaje significativo, el aprendizaje constructivo, etc.) las corrientes pedagógicas más contrastadas han apostado por estos métodos. Lo que hacen las metodologías participativas actuales es recoger y articular las propuestas más interesantes de todas estas corrientes.

En todo caso, las mayores resistencias a aplicar estas metodologías proceden de los miedos de los/as profesores/as, que no han recibido una formación participativa y desconocen sus métodos, y también de la falta de apoyos del propio contexto y sistema formativo actual, anclados en la "dictadura de los contenidos" y en la "exposición magistral" como fórmulas habituales. Pero, no nos engañemos, las principales resistencias son culturales, están en nuestras cabezas, en nuestra inseguridad y nuestro miedo.

Por tanto, lo primero es atreverse. Para quienes se acercan por primera vez a estas metodologías es importante abrirse y experimentar, probar poco a poco, para ir descubriendo sus grandes posibilidades.

Conozcamos ahora las impresiones de un participante novato (por Simón Cabrera García)

"Cuando yo era pequeño tenía un problema: cuando rezaba el Padrenuestro no sentía nada. entonces fui a ver al cura y le dije: padre, me acuso de que cuando rezo el Padrenuestro no siento nada.

El cura me dijo: hijo, hay que rezarlo con detenimiento, pensando cada palabra. Y me puso de penitencia 10 padrenuestritos.

Yo obedecía y rezaba despacio y pensando: "Padre-nuestro-que-estás-en-los-cielos..." y así sucesivamente.

Yo no ponía en duda que aquello fuera verdad, pero seguía sin sentir nada hasta el punto de concluir que el problema debía ser yo.

Si el cura conociera la Metodología Participativa habría sabido que los niños no acaban de caer de un ovni y que para la apropiación de conocimientos es preciso establecer un puente entre estos conocimientos y la experiencia personal del sujeto. De cosas como estas os hablarán mis compañeros.

Yo soy nuevo en esto y claro, iba a mi Grupo de Trabajo con ilusión pero con reservas.

He aquí que nada más entrar Fernando dice: cada uno tiene que presentar al compañero que le sigue y dispone de 3 minutos para preguntarle lo que quiera mientras atiende al compañero que le precede, que hace lo propio. Prisas, ajeteo, yo tiro de la camisa, a mi me tocan el hombro...

Más adelante se reparte un comunicado. La clase, silla en mano, se distribuye en tres círculos concéntricos, cada uno dispone de 10 minutos para pronunciarse y discutir sobre él.

Hay un momento en el que ya no recuerdo ni me importa si llevo 1 ó 20 años en el CIFA y además pienso que si la catequista hubiera puesto en práctica la metodología participativa, es posible que ahora yo fuera canónigo de la Catedral de aquí enfrente."

Pero, ¿cómo motivar al profesorado para que aplique estas metodologías.

Algunas Pistas para Motivar al Profesorado en la Aplicación de Metodologías Participativas de Aprendizaje. (Por Manuela Jiménez Sánchez)

En nuestro Grupo se han trabajado las ideas y percepciones sobre la metodología participativa que tiene el profesorado.

Resulta complicado extraer unas conclusiones definitivas cuando el intercambio de experiencias e ideas ha sido tan rico, utilizando este tipo de metodología.

No obstante, si se han identificado una serie de acciones o hechos existentes en el trabajo diario de los formadores y que obstaculizan o posibilitan el que se utilice una metodología participativa.

Entre estos obstáculos se han citado la falta de preparación del profesorado, aunque esto puede verse resuelto por la existencia de espacios de encuentro, de formación continua, de intercambio de experiencias, de comunicación y apoyo mutuo.

De la misma forma, se considera que es importante vincular la Investigación-acción a la formación, probando nuevos métodos participativos de aprendizaje-enseñanza, y que debería contar con el apoyo y refuerzo de las diferentes instituciones.

Se ha hablado también de que la metodología participativa exige más dedicación, mayor esfuerzo de preparación de las sesiones/clases. Sin embargo hay una parte del profesorado que está motivado por la innovación y el cambio, dispuesto a correr riesgos, a superar el miedo al cambio.

Es cierto que muchas veces existe una falta de auto-responsabilidad, desinterés del alumnado hacia el aprendizaje. Pero eso se podría solucionar en la medida que el alumnado perciba la utilidad de lo que se pretende enseñar, la aplicabilidad del aprendizaje a la realidad.

En definitiva, se puede decir que siempre se puede utilizar la metodología participativa (en mayor o menor medida) en cualquier ámbito educativo-formativo. También en la Formación Agraria y Pesquera.

Es verdad que existen obstáculos como la falta o inadecuación de los espacios, la falta de tiempo, la existencia de programaciones rígidas (en las que lo principal es que "se den todos los contenidos", independientemente de lo que el alumnado sea capaz de aprender)... que dificultan la utilización de esta metodología, pero cuando uno está convencido de lo positivo de esta metodología participativa, su aplicación se producirá en el momento que cada uno decida.

Finalmente, dos frases de Saul Alinsky para reflexionar que han estado presentes a lo largo del trabajo del Grupo y que ayudan a un cambio de actitudes del formador: "No hay cambio sin conflicto" y, su regla metodológica: "Hacer lo que se pueda con lo que se tenga".

La reflexión, tanto en el Grupo como en el Taller, condujo fácilmente a una "conclusión": la metodología participativa implica, no solo por sus contenidos sino por sus propios métodos, por la manera en que se desarrolla el aprendizaje, una "educación en valores".

Veamos ahora

Algunas reflexiones sobre Metodología Participativa, Educación en Valores y Transversalidad. (Por M^a Angeles Ponce Valmorisco)

- Los centros formativos son agentes de socialización.
- El profesorado debe contribuir a una formación en valores, hábitos y conductas.
- Desde el planteamiento de la metodología participativa, el grupo rescata algunas oportunidades y debilidades que tenemos como for-

madores/as agrarios y pesqueros. Entre ellas, las ganas de innovación, la posibilidad de reforzar la conciencia del aprendizaje... o las resistencias, miedos, esfuerzos de adaptación metodológica permanente que supone, etc.

- Al aprovechar las oportunidades y abordar las debilidades, muchas de nuestras resistencias se pueden convertir en grandes satisfacciones como profesionales.
- Las políticas transversales exigen un método de trabajo y un conjunto de procedimientos para adaptarse a las particularidades de los grupos (conociendo y actuando). El "mainstreaming" (integración de la perspectiva de género como línea de actuación de la Consejería, recogida en el Plan de modernización) tiene como objetivo garantizar una participación equilibrada y avanzar hacia la igualdad real y no solo formal.
- Entendemos que la metodología participativa es una buena modalidad y opción formativa para incorporar de forma integrada todas las políticas transversales que formarán nuestros ámbitos agrarios y pesqueros, mejorando progresivamente la sostenibilidad, la equidad y la participación.

(Por ultimo, M^a Angeles representó –con su voz y su gesto- la diferencia de sentido entre la frase "hago lo que puedo con lo que tengo" –voz resignada que se excusa en la falta de medios para hacer el mínimo posible- y la frase "¡hago lo que puedo con lo que tengo!" –voz entusiasta que expresa el aprovechamiento máximo de los recursos disponibles para lograr, hasta donde sea posible, los objetivos del aprendizaje participativo-.)

PARA CONCLUIR...

Estas "conclusiones" recogen muchos de los temas que trabajamos en el Grupo, pero, sobre todo, reflejan lo que fue un esfuerzo de reflexión y construcción colectiva de conocimientos entre todos/as los/as participantes.

Quedan pocas dudas (¿o no?) de que quienes participamos no solo pensamos, descubrimos, aprendimos mucho, sino que lo hicimos con la satisfacción de hacerlo con otras personas, compartiendo el aprendizaje, apoyándonos mutuamente... Y eso, motiva para la próxima vez (¿o no?).

COMUNICACIONES

RELACIÓN DE LAS COMUNICACIONES PRESENTADAS

1.- Tendencias Actuales en la Evaluación de los Aprendizajes: Los Test Adaptativos Informatizados.

Rafael García Pérez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

2.- Adecuación del modelo A.N.I.S.E. para el Análisis de Necesidades Socioeducativas en el Sector Agrario.

Daniel Pérez Mohedano.

Centro de Investigación y Formación Agraria de Mengibar (Jaén). IFAPA.

3.- La Perspectiva de Género en la Formación del profesorado Agrario y Pesquero.

Rocio Jimenez Cortés. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

4.- Autorresponsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ana pedrera León/ Francisco Ortiz Berrocal Centro de INVESTIGACIÓN Y Formación Agraria de Córdoba. IFAPA.

5.- Tendencias Educativas actuales y su proyección en la Formación Agraria: Funs de/la pedagogo/a.

Ma Angeles Rebollo. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

6.- Proyecto DESTIF.

Pilar Calvo Galindo. Instituto Marítimo Pesquero de Cádiz. IFAPA.

7.- Metodologías Participativas en la Formación Agraria y Pesquera.

Manuela Jimenez Sánchez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

8.- Reflexiones acerca del Centro de Recursos.

Ana Pedrera León/ Francisco Ortiz Berrocal. Centro de Investigación y Formación Agraria de Córdoba. IFAPA.

9.- Panorámica e Innovación de las Técnicas de Diagnóstico en los Procesos Formativos de la Sociedad del Conocimiento.

Rafael García Pérez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

10.- La figura del agente de desarrollo pesquero como elemento base de relación e impulso.

Pérez Gragera, Juan A., Rodríguez Rodríguez, José A.

Escuela de F.P. Náutico Pesquera. Huelva. IFAPA

11.- El enfoque integrado de género aplicado al diseño y desarrollo de la IV Escuela de Verano para los/las técnicos docentes agrarios y pesqueros.

M^a Angeles Ponce Valmorisco

Ezquiel Guillén Hortal

Instituto de Investigación y Formación Agraria y pesquera (IFAPA)

Rafael García Pérez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

TENDENCIAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: LOS TESTS ADAPTATIVOS INFORMATIZADOS

En esta comunicación presentamos las tendencias actuales en la evaluación de los aprendizajes, tanto a nivel conceptual como en sus desarrollos metodológicos y técnicos. Las nuevas funciones de la evaluación requieren nuevas estrategias y técnicas de medida de los logros de los aprendices. Los avances científicos en el campo de la medida así como el nuevo contexto tecnológico de Internet favorecen el desarrollo y aplicación de nuevas técnicas tales como los "Tests Adaptativos Informatizados" (TAIs). En esta comunicación presentamos qué son, para qué sirven y como se aplican los TAIs. La sencillez y versatilidad de aplicación, así como en su corrección los hacen especialmente útiles y ventajosos en la formación agraria y pesquera. En este marco, se hace necesaria la creación de contextos de aprendizaje que puedan ser utilizados de forma efectiva por una diversidad de usuarios, contemplando muy diversos grados de dominio y uso de la cultura actual. También hay que innovar los modelos formativos tradicionales y académicos, muy centrados en la lecto-escritura y en la comunicación de contenidos por la vía de la lección magistral. En este sentido, la utilización sistemática de la tecnología audiovisual puede intensificarse mediante Vídeo, CDRom, Televisión educativa e Internet, más allá de las básicas funciones motivadoras; ello supone crear múltiples recursos audiovisuales para la formación, así como la preparación necesaria para su lectura e interpretación, lo que también debe ser reconocido y evaluado. Finalmente, es necesario innovar y adaptar a este nuevo contexto las técnicas e instrumentos de evaluación, especialmente, la evaluación de los resultados del aprendizaje; y particularmente, hay que introducir alternativas a la *evaluación clásica*. Éstas pueden aprovechar las propiedades expresiva y comunicativas de las nuevas tecnologías, este es actualmente el caso de los TAIs.

Los cambios educativos en las últimas décadas han supuesto un giro importante en los modelos de medida y en las aplicaciones prácticas de la evaluación. Según Colás (2000), la evaluación educativa en su conjunto y la evaluación de

los aprendizajes específicamente ha sufrido una serie de cambios sustanciales que afectan a los procedimientos y estrategias evaluativas. Particularmente hoy, la evaluación de los aprendizajes se concibe en términos de logros, por lo que esta tarea se orienta a obtener información sistemática y fiable del logro alcanzado por los alumnos en los objetivos formativos planificados y desarrollados. Por otra parte, la ampliación del dominio del logro, añadiendo a los logros académicos y profesionales, los denominados logros personales –competencias metacognitivas, más genéricas y transferibles a múltiples situaciones– (Mateo, 2000) obliga a la utilización de una variedad de técnicas. Esta comunicación aborda los *Test Adaptativos Informatizados* (TAIs) como instrumento de evaluación en la formación agraria y pesquera; aunque también otros instrumentos están hoy en boga por su utilidad en la evaluación de los aprendizajes (p. e. las pruebas de ejecución -reales y simuladas- como vía de diagnóstico integral y verdadero o los portafolios como vía de diagnóstico de las trayectorias de aprendizaje; entre otros) los TAIs representan claramente el *Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la Educación*.

Los Test Adaptativos Informatizados (TAIs): ¿Que son? y ¿para qué nos sirven?

Todo el mundo conoce bien los tradicionales test de rendimiento académico, o de medida de algún rasgo psicológico (la inteligencia, aptitudes de algún tipo, etc.), en tanto son “técnicas de prueba” que están vigentes en diversos contextos que forman parte del recorrido normal del común de las personas (escolares, selección profesional, carnet de conducir, ...). No obstante, nos permitimos recordar algunas de sus características.

Son pruebas de examen que se desarrollan en situaciones de control, para asegurar la respuesta individual, sobre un cuestionario de preguntas a las que hay que responder eligiendo la respuesta correcta de entre una lista de posibles opciones que incluye “distractores” o respuestas erróneas que debemos evitar. Estas pueden ser de verdadero o falso o de diferentes opciones (normalmente entre 3 y 5 opciones de respuesta). El cuestionario “de papel y lápiz” incluye normalmente entre 20 y 40 preguntas que hay que resolver existiendo diferentes estrategias según la modalidad de corrección, si incluye el recuento de errores en la nota o tan sólo el número de respuestas correctas. La fórmula de corrección más extendida incluye el recuento de errores: $[n^{\circ} \text{ de aciertos} - (\text{errores} / n^{\circ} \text{ de opciones} - 1)]$. Son procedimientos tratan de evitar el azar en la respuesta del alumno.

Estas pruebas son necesariamente amplias en el número de ítems que incluyen, pues estos deben representar muestralmente todo el conjunto o dominio

de contenidos que se evalúa. Dichas situaciones de examen son comúnmente reconocidas como algo estresantes y existe, en el acervo cultural general, una cierta predisposición negativa hacia las mismas. En este sentido, puede decirse que los test clásicos han tenido muy mala fama, quizás en alguna medida injusta, además de mostrar técnicamente ciertos problemas de validez de la medida en relación con las teorías y modelos clásicos de su elaboración en los que se asumen errores de medida y variaciones sistemáticas de su fiabilidad influidas por problemas muestrales y del tamaño de la prueba (nº de ítems); además de las dificultades de diseño y "corrección" implicadas en el necesario control del azar en la respuesta. Todo ello, sin contar con las dificultades y errores "de diseño" que conllevan los usos inapropiados de las mismas por personal poco cualificado en la elaboración y validación de las mismas.

La mayoría de los tests tradicionales se basan en la denominada "Teoría Clásica de los Test" (TCT); en esta se asume que la puntuación, de medida del rasgo que se evalúa, obtenida mediante el conjunto de la prueba incluye la verdadera puntuación más un conjunto de errores asumibles por provocar una desviación pequeña en la puntuación que se obtiene. Como alternativa a dicha teoría clásica surgen otras dos teorías muy dispares en sus objetivos que pretenden de alguna manera resolver los problemas que esta plantea; de un lado, la "Teoría de la Generalizabilidad de los Test" (TGT), que pretende estudiar las fuentes de variación producidas por los errores que la teoría clásica asumía de forma inevitable; y de otro, la teoría más revolucionaria en el campo de la medida mediante test que es la "Teoría de Respuesta a los Ítems" (TRI). Esta estudia cada ítem de una prueba, en un sentido multivariante, desde su posición y papel en los patrones de respuestas de los individuos, analizando su probable dificultad (nivel del rasgo medido), discriminación y (pseudo)azar. Según modelos dicotómicos con diferentes grados de inclusión de parámetros y también mediante modelos politómicos todavía en desarrollo.

En éste nuevo modelo de estudio de los tests se reconoce la probabilidad que tiene un sujeto (que va desarrollando un determinado patrón de respuesta en el conjunto de los ítems) de acertar un ítem determinado; e incluso, determinar para que conjunto de ítems (de un amplio abanico de los mismos) su probabilidad de acierto es máxima. Con la TRI, por tanto, pueden construirse *pruebas adaptadas* "a medida del nivel de rasgo del sujeto"; e incluso, gracias a que la *informática* permite analizar el patrón de respuesta "in situ", en tiempo real, ir proporcionando sólo los ítems cuya probabilidad de respuesta correcta es máxima para dicho sujeto, hasta determinar de forma precisa el "nivel de rasgo" demostrado en el dominio medido, dando lugar a los denominados "TAIs".

Entonces, ¿cómo son los TAIs? y ¿para qué nos sirven?. Los TAIs, al igual que los tests clásicos, sirven para saber el nivel de aprovechamiento y rendimiento

educativo de los individuos, pero ahora de una manera más fácil y fiable, sobre todo para el sujeto examinado. Además de que son más fácilmente repetibles sin necesidad de un rediseño del examen y de su situación. Concretamente, en este tipo de pruebas el tests se realiza mediante un software específicamente elaborado para la TRI, el cual va ofreciendo preguntas al sujeto según su nivel acierto en las respuestas (primero envía algunas de prueba, normalmente 3 o 4 para determinar un nivel básico de inicio); después, con muy pocas preguntas (7 o 12) serán suficientes para determinar con un alto grado de fiabilidad su nivel de rendimiento. Otra ventaja de este tipo de pruebas informatizadas es que se pueden utilizar de forma autónoma por los alumnos para reconocer su nivel de conocimiento; dada esta situación, en que no es necesario vigilar que la respuesta la realiza el propio sujeto sin ayuda de otros, los TAIs pueden administrarse incluso mediante Internet (a distancia, en tiempo diferido y a muy amplias muestras poblacionales).

Como se pueden elaborar los “TAIs” para usarlos en la formación agraria y pesquera

La elaboración de este tipo de recurso evaluativo excede el tradicional diseño “casero” de los test de rendimiento clásico. Básicamente, hemos de decir que requiere en alguna medida expertos que asesoren los grupos de trabajo y que, por tanto, es inevitable trabajar en equipos multiprofesionales. Por ejemplo, un aspecto fundamental es la determinación de perfiles y dominios de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la enseñanza agraria y pesquera; lo que requiere de los profesionales de la formación específica, expertos en dichos contenidos; pero también, de los expertos en pedagogía que ayuden a su estructuración según diversos niveles de acceso didáctico y en la selección y desarrollo de métodos de enseñanza y evaluación “no tradicionales”. Un campo, que se vislumbra hoy especialmente interesante en este ámbito, es el diseño de materiales didácticos multimedia (sobre todo, audiovisuales) que permiten trabajar con personas de muy diverso nivel académico y, sobretodo, de bajo dominio de la lecto-escritura, el cálculo y las cuestiones, con alguna medida de desuso por ser más académicas.

En un marco como el señalado, tiene sentido que la evaluación mediante TAIs también sea multimedia. Pongamos, como ejemplo, que un individuo accede al examen y en pantalla, en vez de una pregunta de “lectura”, le presenta un caso (p.e. un vídeo sobre algún procedimiento técnico agrario o pesquero) que no tiene que ser en lenguaje escrito y posteriormente, le ofrece junto con determinadas funciones expresivas en pantalla un conjunto de posibles preguntas y respuestas “de viva voz” que le permiten responder (mediante teclado y/o voz

y/o pantalla digital) a las opciones sobre la adecuación del procedimiento que ha observado, sus peligros, posibles vías de innovación del mismo, ...; así, para determinar su nivel de dominio de dichas situaciones específicas. Ello puede ampliarse a la resolución de problemas con lenguajes audiovisuales, mediante tarjetas o fotografías, etc.; en este campo las posibilidades actuales son infinitas. No obstante, siempre requieren de un estudio muy pormenorizado del banco de ítems a utilizar, el diseño didáctico, guión multimedia y realización/producción de las situaciones de aprendizaje (reales o simuladas) y que van a servir también de material evaluativo, etc. Por otra parte, el proceso estadístico-informático de calibración de las características de los ítems y de las curvas de información de los tests (mediante software específico como xcalibre u otros) va a requerir de la participación coordinadas de equipos de investigación. En este sentido, actualmente nuestro Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM-154) está asesorando actualmente a empresas vinculadas a sectores de la formación en el ámbito de las emergencias sanitarias donde también proceden este tipo de planteamientos, aunque quizás con otras características. En esencia, superados los aspectos fundamentales referidos a los planes de formación y su diseño didáctico, para fabricar TAIs es necesario:

- 1) Redactar/diseñar/producir un amplio conjunto de ítems (multimedia).
- 2) Realizar un estudio piloto que implica muestras de sujetos en formación.
- 3) Calibrar los ítems y construir el banco de ítems en el soporte adecuado.
- 4) Insertar su uso didáctico, como elemento evaluativo, en los planes de formación.

Estas innovaciones, podrían beneficiar a muchos posibles usuarios, incluso en tiempo diferido y localización remota gracias a las posibilidades que ofrece Internet. No obstante, la construcción y experimentación de estos nuevos instrumentos implica una importante inversión inicial.

Otras innovaciones en la evaluación de los aprendizajes y del conocimiento

Al tiempo que evolucionan los medios y los modelos teóricos con los que fundamentamos las técnicas de prueba explicadas bajo la denominación TAIs, también evolucionan de modo imparable las aportaciones teóricas y prácticas al campo de la evaluación y diagnóstico de los conocimientos. En este sentido, derivado del "procesamiento de la información" como modelo psicológico, se descubre la posibilidad de evaluar no sólo el conocimiento sino también el "metaconocimiento" o "metacognición". En el caso que nos ocupa, contrastando los resultados en las pruebas con la seguridad (u otros aspectos metacognitivos) que los sujetos demuestran en el desarrollo de las mismas, podemos acceder al

estudio de variables metacognitivas tales como la “coherencia” y el “realismo” que el sujeto expresa ante un determinado dominio de conocimientos; esto es, se accede a nueva información diagnóstica sobre lo que el sujeto cree saber y no sabe o viceversa, además de los clásicos indicadores de grado de conocimiento (lo que se sabe o no se sabe realmente). Ello puede completar las evaluaciones, incluso se pueden ofrecer a los sujetos valoraciones muy concretas sobre si desarrolla autovaloraciones que infravaloran su propio conocimiento en el campo evaluado o lo sobrevaloran, que es siempre más grave pues en determinadas situaciones de actividad puede comportar riesgos. El desajuste metacognitivo en ambos casos puede formar parte de los objetivos formativos.

Apoyos bibliográficos muy básicos¹

Colás Bravo, P. (2000): Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En T. González (Coord.): Evaluación y gestión de la calidad educativa. un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe, 25-47

De Pablos, J. y Otros (1993): El evaluación del alumno en la universidad: el Proyecto CERT. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 49-71.

Hontangas, P.; Ponsoda, V.; Olea, J. y Abad, F.J. (2000): Los tests adaptativos informatizados en la frontera del siglo XXI: una revisión. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 2, 183-216.

Jornet, J.M. y Suarez, J.M. (1996): Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación educativa*, 14(2), 141-163.

Mateo, J. (2000): La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE/Horsori.

Muñiz Fernández, J. (1992): *La Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.

Muñiz Fernández, J. (1997): *Introducción a la Teoría de Respuesta a los Ítems*. Madrid: Pirámide.

Olea, J. y Ponsoda, G. (1996): Test adaptativos informatizados. En Muñiz, J. (coordinador) *Psicometría*. Universitas S.A. Madrid. pp. 729-784.

¹ Dado que en esta breve comunicación hemos optado, más que apoyarnos en autores, por la realización de un resumen desde nuestra visión del campo de trabajo evaluativo y diagnóstico aquí expuesto; ofrecemos a continuación una bibliografía básica, que permite una introducción más extensa en los temas tratados (especialmente los TAI) y que el interesado pueda comprobar la adecuación y el interés; así como formar su propia idea, sobre las opiniones aquí vertidas.

Daniel Pérez Mohedano.

*Centro de Investigación y Formación Agraria "Venta del Llano" Mengíbar.
Jaén. IFAPA*

Fernando Sánchez de Puerta

Trujillo Instituto de Sociología y estudios campesinos. E.T.S.I.A.M. Córdoba

ADECUACIÓN DEL MODELO A.N.I.S.E. PARA EL ANÁLISIS DE NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN EL SECTOR AGRARIO

En un Análisis de Necesidades, se realiza un estudio sistemático de un problema, en el que se incorpora información y opiniones de diversas fuentes, para posteriormente poder tomar decisiones sobre como se va a actuar a continuación. Se trata de un proceso lógico en el que se va encauzando la información durante la búsqueda de una solución. En primer lugar se parte de una situación, luego se busca el problema más importante, así como sus posibles causas, para en último lugar delimitar el objeto de una posible intervención, distinguiendo entre demandas y necesidades. Tiene como fin la intervención sobre una realidad social para cambiarla, mediante una serie de estrategias. Las técnicas empleadas van a recoger información y van a procesarla para después poder analizarla e interpretarla.

Entre las ventajas que presenta un análisis de necesidades, están el conseguir el compromiso de todos los implicados, generar el apoyo de las instituciones, involucrar a todas las fuentes, ahorrar tiempo y esfuerzo en la planificación de las posteriores intervenciones, el ahorro económico correspondiente al utilizar correctamente los recursos, el ofrecerse alternativas de intervención basadas en datos reales, la orientación de los esfuerzos hacia las prioridades, proporcionar una información útil, organizada y sistemática a los que tienen que tomar decisiones y por último el implicar a todos los elementos involucrados en el proceso.

Son varios modelos de Análisis de Necesidades procedentes de diferentes ámbitos de la formación, pero el modelo A.N.I.S.E., se encuentra entre los más adecuados para el estudio de algún sector agrario en concreto

Este modelo, propuesto por M^a Paz Pérez-Campanero (Directora del Instituto de Ciencias de la Educación I.C.E. y Coordinadora de la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad P de Comillas de Madrid), analiza por una parte los problemas experimentados por un sector de población, para luego tomar decisiones sobre la necesidad de la implantación de un programa de intervención. Para esto se debe determinar la verdadera dimensión del problema o de los problemas en el caso de que haya más de uno, formulando los objetivos a alcanzar para la solución del mismo y por último fomentar todo el proceso de planificación y posterior evaluación de la acción llevada a cabo.

La adecuación de este modelo para el caso de un sector agrario, se debe a su mejor adaptación a las circunstancias que concurren en él. Es un sector en el que se engloba a personas muy diferentes entre sí, habiendo por un lado agricultores con pocos medios y otros que no siendo egricutores ven en algún determinado cultivo y en un momento determinado algo muy rentable en lo que poder invertir su dinero. Esto pone de manifiesto la necesidad de emplear un modelo que tenga la complejidad necesaria para poder analizar e interpretar bien esta realidad.

El modelo A.N.I.S.E. se compone de tres fases fundamentales, dividida cada una de ellas en varias etapas.

Fase de reconocimiento

La primera es la fase de reconocimiento en la que se trata de determinar el punto de partida, de donde está la situación, así de cómo obtener la información que necesitamos. Hay también que dejar definido el objeto del estudio. Se compone de tres etapas.

La primera trata de Identificar situaciones desencadenantes mediante la apreciación de las carencias o la situación problemática que presenta el sector agrario objeto del estudio, irán surgiendo interrogantes como ¿Cuál es el problema específico?, ¿Dónde se localiza el problema?, ¿Quiénes son los afectados?, ¿En qué grado les afecta?, etc.

La segunda etapa determina las Herramientas más adecuadas para obtener información, son muchas las posibles técnicas o herramientas que se pueden utilizar, para la selección de las mismas, hay que tener en cuenta factores tan importantes como son el coste (tanto de diseño como el de utilización), la facilidad a la hora de realizarlas y las posibilidades de aplicación. De las herramientas que propone el modelo, se adaptan bien al caso concreto del sector agrario la entrevista abierta semidirecta y los grupos de discusión, ya que nos permiten

profundizar en las inquietudes y opiniones de los agricultores implicados, por otro lado la encuesta estructurada permite llegar a gran cantidad de personas de regiones lejanas entre sí, lo cual ayudará cuando se esté estudiando un sector cuyo cultivo esté muy extendido.

Por último, la tercera etapa sería la Búsqueda de fuentes de información, en la que por un lado se identifica la zona exacta donde se pretende realizar el Análisis de necesidades, por otro lado hay que determinar todos los actores sociales que van a estar implicados (agricultores, consumidores, extensionistas, investigadores agrarios, etc), lo que se conoce también como un Análisis de la Comunidad. No menos importante es la determinación de otras posibles fuentes que nos puedan proporcionar la información que buscamos, estas pueden ser desde la propia bibliografía existente sobre el tema, hasta relatos u opiniones de personas implicadas.

Para el Análisis de la Comunidad, en este caso lo primero sería delimitar el sector agrario a estudiar, con la descripción de diversos aspectos como el nivel educativo y ocupacional de los agricultores, recursos económicos, etc. Hay también que decidir cuales son los datos de la comunidad que más nos van a interesar, la utilidad de los diferentes datos, así como el coste que va a suponer la obtención de esos datos. El análisis debe completarse con la interpretación y las conclusiones que se obtengan de los datos recopilados.

Para identificar las personas que van a intervenir en el proceso, hay que distinguirlos en los receptores de la intervención (agricultores), los profesionales que van a intervenir (investigadores, extensionistas, etc) y las instituciones a las que pertenecen ambos (asociaciones de cooperativas, sindicatos agrarios, etc).

Fase de diagnóstico

Esta fase es considerada como el núcleo del modelo, donde se obtendrán los datos que llevarán a racionalizar las necesidades y realizar un diseño adecuado del plan de acción. Se tratarán aspectos que relacionen la situación actual con la deseable por parte de la comunidad rural en concreto, viéndose cuales son los motivos que producen discrepancias entre ambas, así como cuales son los sentimientos de los agentes implicados ante las mismas. Va a componerse de seis etapas:

La primera es la identificación de la situación actual, determinando cual es el punto de partida. En el caso que nos ocupa, habría que estudiar para el caso del sector agrario en estudio, cual es la situación del S.I.C.A., que es el Sistema de Información y Conocimiento agrario, en el que la información agraria es gene-

rada, transformada, transferida. Para esto, es necesario conocer los programas o proyectos que se han realizado anteriormente, determinando sus bases, sus costes, etc.

La segunda es la identificación de la situación deseable o la situación donde deberíamos estar, diferenciando claramente entre la situación ideal y la deseable ya que siempre habría que tener en cuenta las posibilidades reales.

La tercera sería el análisis del potencial, donde se comprueban las condiciones existentes (fondos existentes, nº de agricultores, existencia de técnicos especialistas, etc), juzgándose si en una situación determinada en el espacio y tiempo, es posible la realización de unas determinadas acciones de Intervención Socioeducativa. De esta manera se podrá saber si es posible alcanzar la situación deseable. Al final del análisis, debemos saber si se puede poner en práctica un determinado programa de intervención y cuales son las acciones adecuadas.

La cuarta sería la identificación de las causas que originan el problema, ocurriendo en sectores como el agrícola que los afectados no tienen los conocimientos necesarios para comprender determinadas cuestiones, también pueden concurrir otras como ausencia de motivación en algunos agricultores.

La quinta es la identificación de sentimientos, en este caso de cada agricultor con respecto al tema tratado. De estos sentimientos parte el verdadero motor de un programa, por lo que han de conocerse las prioridades de cada uno y sus motivaciones más profundas.

La última etapa sería la definición del problema, siendo este la discrepancia entre lo que está ocurriendo y lo que debería estar ocurriendo. Par tener bien definido un problema, debe estar bien localizado (físicamente, comunidades, etc), las personas afectadas y los principalmente interesados en resolverlo, importancia y magnitud del mismo, así como una perspectiva temporal en cuanto a cuando se originó, cuando se ha observado y de cómo ha crecido.

Fase de toma de decisiones.

En esta fase se establece un plan de acción a seguir, formulándose unos objetivos, diseñando y poniendo en práctica un programa. Se empieza a imaginar y construir el programa de intervención. Se siguen para ello dos etapas.

La primera es la priorización de los problemas identificados, determinando los problemas prioritarios y ver las posibilidades de solucionarlos con los medios de los que se dispone.

La segunda es la propia propuesta de soluciones, las cuales pueden ir encaminadas según los resultados de todo lo anterior, en diseñar programas de intervención socioeducativa como organización de cursos relacionados con algún tema de interés para un determinado cultivo, jornadas de demostración, conferencias, etc. También se pueden sugerir otras acciones distintas a la intervención socioeducativa como asesoramientos en determinadas prácticas de cultivo, seguimientos y visitas a las parcelas de los implicados, etc.

Rocío Jiménez Cortés

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla²

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO AGRARIO Y PESQUERO

RESUMEN

La comunicación pretende acentuar la relevancia de la introducción de la perspectiva de género en la formación del profesorado agrario y pesquero con el objeto de fomentar procesos de sensibilización y concienciación sobre la temática. Asimismo, la incorporación del enfoque de género a la formación del profesorado trasciende al desarrollo de los sectores agropesqueros desempeñando un papel relevante, en la generación de modelos de formación, de herramientas y recursos didácticos, etc. En definitiva, incorpora transformaciones en los planteamientos formativos del sector agrario y pesquero.

CONSIDERACIONES INICIALES.

La introducción de la perspectiva de género en el sector agrario y pesquero forma parte de las respuestas políticas dadas a demandas sociales de equidad (se concretan en un sistema de remuneraciones igualitarias, acceso al empleo, condiciones de trabajo, masculinización del mundo rural y pesquero, etc.), sostenibilidad (hacen hincapié en la diversificación de economías que no pongan en riesgo los recursos propios, preocupación creciente por el medio ambiente, etc.) y participación (participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones, infravaloración tradicional del papel de la mujer en la actividad agraria y pesquera etc.). La creciente relevancia de esta perspectiva y el intento de plasmarse en estas necesidades sociales ha impulsado la promoción de estudios y programas de género contando con el apoyo de políticas científicas y públicas

² Universidad de Sevilla. Facultad de CC. De la Educación. Dpto. DOE y MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018-Sevilla. Tlf: 954.55.68.38. [E-mail: rjimenez@us.es](mailto:rjimenez@us.es)

que vienen ofreciendo una coyuntura económica e institucional para su desarrollo. A modo ilustrativo, destacamos los planes de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (como el III/2000) o los proyectos comunitarios en el ámbito de la mujer (NOW y PESCA) a nivel europeo, la Carta para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres en el Ámbito Rural (1995) en el marco político nacional o el Plan Andalúz de Oportunidades (III 2000-03) a nivel autonómico.

De forma complementaria, desde la Consejería de Agricultura y Pesca se emprenden programas agrarios, pesqueros y de desarrollo rural que acompañan a las medidas políticas de actualización de la agricultura andaluza. Asimismo, en este marco se han llevado a cabo dos actuaciones de relevancia en relación a la política de género, por un lado, se ha fomentado la creación de un foro constituido por un grupo de personas expertas en Género con la finalidad de potenciar esta temática y por otro, se han articulado subvenciones dirigidas a promover la integración de la perspectiva de género en los programas de desarrollo rural.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los objetivos de la Junta de Andalucía acordes con el planteamiento de desarrollo rural de la Unión Europea se centran en el capital humano y en su participación equitativa para la diversificación y dinamización económica (Cobacho y otros, 1999). Concretamente en la incorporación de la mujer como agente activo en estos procesos y la superación de estereotipos de género en estos sectores.

De este modo, entendemos que, la formación del profesorado agrario y pesquero desde la perspectiva de género, es un elemento clave para proveer a estos sectores de herramientas y mecanismos alternativos que palien la adscripción de los mismos a roles tradicionales de género que coartan el desarrollo de este modelo. En este sentido, la formación del profesorado destinado a estos ámbitos puede aportar herramientas de cambio para la integración de los grupos sociales en los procesos de desarrollo.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Son numerosas las aportaciones que perfilan el género como una construcción cultural, es decir, como un elemento propio de la cultura de referencia (Del Valle 2002, Lagarde, 1996; Harding 1996, Crawford y Chaffin 1997, Ajello, 1993). De forma específica, Crawford y Chaffin (1997) proponen un acercamiento contextualizador al género, entendiéndolo como un sistema social que

organiza las relaciones de estatus y de poder y funciona a tres niveles, los tres concebidos para mantenerlo y se articula en el *plano sociocultural*, en el *plano interactivo* y en el *plano individual*. Concretamente, en el plano sociocultural, el género aparece como un constructo social que regula las relaciones entre los grupos y el acceso a los recursos. En el plano interactivo, el género funciona como categoría social y cognitiva a la vez, que facilita un modo de ver las diferencias e incluso una manera de producirlas. En el plano individual, son los sujetos quienes aceptan las características de género como partes de su propia esencia, a la que se unen una serie de comportamientos y de roles predeterminados por la propia cultura (Ajello, 1993).

Como plantea Lagarde (1996: 19), la problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres forma hoy parte sustantiva en la construcción de la democracia y la redefinición de los modelos de desarrollo, así como de la resignificación de la vida personal y colectiva. La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil, y pasa por supuesto por complejos mecanismos de mediaciones. Por su parte, Del Valle (2002: 35) también ofrece un acercamiento al modelo estructural de género contemplando el *nivel macroestructural*, *mesoestructural* y *microestructural*, en tanto que el sistema de relaciones de género engloba tanto a aspectos como la economía, al estado, las fuerzas de la globalización como las relaciones establecidas en los hogares y las relaciones interpersonales.

En línea con estos planteamientos, entendemos que la formación del profesorado desde esta perspectiva debe incidir en esos niveles o dimensiones estructurales (ver figura 1). Así los escenarios de formación de la población rural y pesquera que están articulados en función a los discursos y prácticas desarrolladas por el profesorado pueden contribuir a la constitución, reproducción y legitimación de los modelos y representaciones sobre el género que se establecen a nivel cultural, social e institucional (Niveles Macro y Meso). Convirtiendo, así, al profesorado en un elemento clave por su participación angular en la generación de prácticas discursivas, lenguajes propios, percepciones de la realidad, etc. que pueden ser legitimados y asumidos por la población agrícola y pesquera (Nivel Micro).



Figura 1. Dimensiones y objetivos de la formación del profesorado agrario y pesquero desde la perspectiva de género.

Partiendo de estos planteamientos, la incorporación de la perspectiva de género a la formación del profesorado aporta un nuevo criterio de lectura de la realidad. Desde este enfoque, se promueve el análisis y comprensión de las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género trata de analizar las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (Lagarde, 1996: 15). Así, una formación en línea con esta perspectiva puede generar ambientes

propicios para el desarrollo de pensamientos, gestos, discursos, lenguajes, que fomenten modelos de participación más equitativa en el mundo rural.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

El hecho de incorporar el enfoque de género a la formación del profesorado puede abrir nuevos flancos en la misma que promuevan transformaciones en numerosas dimensiones como en las áreas de interés abordadas, en la metodología desde la que se emprende la formación e incluso en la proyección real de la misma entendiendo por ésta las actuaciones prácticas de los colectivos agrario y pesquero sobre su entorno, entre otros aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. M. (1993):** *Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo*. Proyecto Polite. Saberes y Libertades: Documento electrónico.
- Cobacho, M.A y Otros (Coord.) (1999):** *Manual para la introducción de la perspectiva de género y juventud al desarrollo rural*. Junta de Andalucía. Consejería de Agricultura y Pesca, DAP: Sevilla.
- Colás, P. (2000):** *Perspectivas y Enfoques en la Organización y Gestión de programas de Formación*. En D. González y Otros (Coords.) *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación*. Granada: Grupo Editorial universitario. Pp.105-121
- Crawford, M. Y Chaffin, R. (1997):** *The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context*. En P. J. Caplan, et al. *Gender difference in Human Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Del Valle, T. (Coord.) (2002):** *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Narcea: Madrid.
- Harding, S. (1996):** *Ciencia y feminismo*. Morata: Madrid
- Lagarde, M. (1996):** *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Rebollo, M.A (2001):** *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación agraria y pesquera. En la III Escuela de Verano de Formadores Agrarios y Pesqueros*. Cádiz: Consejería de Agricultura y Pesca.

DOCUMENTOS OFICIALES

Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (2000a): III Plan de Igualdad de Oportunidades, en Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2000-2003). Madrid: Ministerio de la Presidencia. Secretaría de Estado de la Comunicación.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (2000): III Plan Andaluz de Investigación (2000-2003). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Ministerio de Asuntos Sociales (1995): Carta para la Igualdad de Mujeres en el ámbito Rural. Las mujeres protagonistas en el desarrollo rural Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.

Ana Pedrera León

Francisco Ortiz Berrocal.

Centro de Investigación y Formación Agraria

AUTORESPONSABILIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los procesos educativos siempre están en constante cambio, este hecho requiere una permanente transformación en el papel del/de la formador/a, es decir necesitamos estar en continua renovación en métodos, actitudes, procedimientos, habilidades, etc. Esta continua renovación de nuestro aprendizaje podemos denominarla "autoresponsabilidad".

En realidad, tanto los/as nuevos formadores/as como aquellos/as que tienen muchas horas lectivas a sus espaldas, necesitamos sentirnos incluidos en un proyecto formativo, proyecto que debería tener una conciencia crítica, grupal, creativo, investigador, solidario, participativo y por supuesto unido con la realidad socioeconómica, política y cultural dentro de los contextos, local, regional, nacional y europeo.

Dentro de este contexto, se podía decir que nuestro perfil profesional debe alcanzar características, experiencias, valores y actitudes comprometidas con dicho proyecto, características que de alcanzarlas sería sinónimo de profesores autoresponsables.

Podríamos decir que un/a profesor/a autoresponsable es aquel que por propia iniciativa alcanza una sólida formación pedagógica, orientadora, facilitadora, mediadora, investigadora de procesos, transfiriendo tecnología y actitudes. Nuestro/a formador/a dentro de este ámbito debe ser un promotor social, respetuoso/a con las necesidades del alumno/a, conocedor del medio y que permita la incorporación y el desenvolvimiento en el medio rural a su estudiante.

En la mayoría de nuestros casos no hemos tenido una sólida formación pedagógica, nuestros estudios han sido basados en la técnica y en ese campo solemos desenvolvernos bastante bien, sin embargo todos conocemos las carencias pedagógicas que tenemos.

Esto ha ocurrido, porque cuando desarrollamos nuestros estudios no conocíamos el campo donde íbamos a desarrollar nuestro trabajo y esfuerzo, por lo

tanto carecíamos de esta información tan esencial para el futuro de nuestros alumnos/as.

Por lo tanto desde una posición reflexiva, nosotros como profesores/as con experiencia y aquellos nuevos compañeros/as que se incorporen a las labores formativas, debemos alcanzar el objetivo primordial de conocer los problemas reales y concretos, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de nuestra profesión con el objeto de facilitar el dialogo y la transferencia entre el/la formador/a y el/la alumno/a. ¿Sería posible una reforma curricular en la Universidad? ¿Centros de formación del profesorado?, son preguntas que debemos responder, puesto que es un problema que tenemos asociado a nuestra profesión.

Por este anterior punto se puede empezar a definir la autoresponsabilidad del formador ante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otras preguntas que nos debemos hacer dentro de nuestra propia autoresponsabilidad son:

¿Debe existir un nexo activo entre la investigación y la docencia?.

¿Debe promocionarse la formación permanente y la autoformación?

¿Debemos colocar la transferencia de tecnología en general como eje formativo, reduciendo o simplificando las especializaciones?

¿Debemos desarrollar un plan de orientación profesional, tanto para los docentes veteranos como para los de nuevo ingreso?

¿Sería posible modificar los actuales planes y programas teniendo en cuenta las necesidades, experiencias y aprendizajes adquiridos durante años por la practica pedagógica y social de nuestros profesores?

Como respuesta a estas preguntas podemos proponer una formación permanente dirigida a propiciar en el/la profesor/a su verdadero rol; es decir una persona dueña de su propio proceso de formación y aprendizaje. Una persona que produzca conocimientos de una manera reflexiva, autónoma y colectiva, partiendo de su realidad y que atendiendo a sus verdaderas necesidades en función de la docencia que están impartiendo evite presentar una formación divorciada de la autonomía y creatividad.

La autoresponsabilidad del profesor/a va asumir la formación permanente como un proceso que abarca toda la vida, que tiene por finalidad fomentar la autoformación y motivación del/la docente en el ser, conocer, saber, hacer y estar.

Esto conlleva la autoresponsabilidad en la toma de decisiones, la coherencia con los programas formativos, la tolerancia ante las diversidades y el desarrollo de la propia experiencia del/de la profesor/a desde el punto de vista didáctico como medio para producir conocimientos en los alumnos.

Una parte importante de la autoresponsabilidad es la evaluación, auto evaluación y coevaluación de nuestros procesos formativos.

Esto es fundamental y muy necesario en nuestra profesión, ya que debemos asumir rectificaciones en nuestras habilidades, destrezas y actitudes.

Debemos evaluarnos de acuerdo a nuestra responsabilidad, resultados de grupo, creatividad, motivación, cooperación, disponibilidad, solidaridad, innovación, etc.

Creemos que esta es la verdadera esencia del/de la profesor/a autoresponsable de su trabajo.

M^a Angeles Rebollo

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla³

TENDENCIAS EDUCATIVAS ACTUALES Y SU PROYECCIÓN EN LA FORMACIÓN AGRARIA: FUNCIONES DEL/LA PEDAGOGO/A

RESUMEN

En esta comunicación analizamos las nuevas tendencias educativas provocadas por el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los cambios que ha producido en relación al diseño de contenidos educativos, a las metodologías y recursos para el aprendizaje, los sistemas y estrategias de evaluación, etc. Asimismo, presentamos las competencias y destrezas del pedagogo/a en el diseño, experimentación y evaluación de procesos y procedimientos educativos acordes con las tendencias actuales y objetivos de la Formación Agraria en Andalucía. Esto incluye competencias y destrezas de innovación en metodologías formativas, recursos educativos, sistemas de evaluación, etc. Sus competencias y especialización profesional posibilitan el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos específicos para la Formación Agraria y Pesquera.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se configura como sociedad del conocimiento, del aprendizaje y de la creación incesante de nuevos saberes y procedimientos resolutivos (Dunne, 1999: 15). La diversificación y aceleración en la producción de conocimientos hace necesario la constante puesta al día en **cualquier disciplina**.

Esto ha traído cambios importantes en la educación, que se traducen en la adopción de planteamientos acordes con el *aprendizaje permanente y aprender*

3 Dirección postal: Dpto. Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de CC. Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41013 Sevilla. Dirección electrónica: rebollo@us.es

a aprender. Esto conlleva una transformación de los procesos formativos, desplazándose el centro de gravedad desde la enseñanza y la actividad docente del profesor a los procesos de aprendizaje y actividades que lleva a cabo el aprendiz, lo que supone una redefinición del papel del profesor.

Los cambios en el alcance, forma, escala y ritmo de desarrollo de los conocimientos, precisan de un profesional cuya función se centre más en estimular y promover el aprendizaje y la constante adquisición de conocimientos, que en actuar de mero transmisor de los mismos.

TENDENCIAS EDUCATIVAS ACTUALES Y SU PROYECCIÓN A LA FORMACIÓN AGRARIA

La formación actual se centra en el aprendizaje y en las competencias que ha de desarrollar los aprendices. Algunas metas y objetivos a conseguir por éstos son:

- Resolver problemas reales.
- Anticipar y resolver problemas nuevos, analizarlos e idear soluciones alternativas.
- Localizar información pertinente y transformarla en conocimiento útil gracias a experiencias y criterios propios.
- Conseguir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas a medida que los necesiten.
- Desarrollar actitudes tales como flexibilidad, adaptación, facilidad para desenvolverse en la diversidad, creatividad, plenitud de recursos y capacidad para trabajar con otras personas y especialmente en equipos.
- Utilizar las propias capacidades y recursos en situaciones complejas y reales.
- Pensar de forma interdisciplinaria o integradora para poder percibir todas las dimensiones de los problemas o situaciones y sus fluctuaciones e interacciones.

En estas nuevas coordenadas el profesor se convierte en un gestor de conocimientos. Sus tareas se transforman. Algunas de las nuevas funciones son: diseñar situaciones para el aprendizaje (mediante casos, problemas, actividades, etc.), proveer de criterios de calidad de la información, crear entornos y redes

de comunicación, poner a disposición una variedad de recursos, etc. Según Rubio Royo (2000), su principal función es desarrollar una cultura de uso de la información por las personas para su transformación en conocimiento personalizado así como una cultura de trabajo colaborativo.

Por todo ello, actualmente la educación se caracteriza desde una doble encrucijada de globalización y a la vez de contextualización en marcos concretos en los que tiene lugar (Colás, 2000, 106).

Según estos planteamientos, la oferta formativa ha de tener como principal referente los contextos de aplicación del conocimiento, es decir, ha de estar situado en algún contexto social y económico, y ha de ser útil para alguien (industria, gobierno, sociedad, etc.). Esto implica una transformación radical en el diseño y organización de los contenidos educativos. La tradicional organización en compartimentos estancos y con un diseño generalista, cuya posterior aplicación a múltiples contextos corre a cargo del aprendiz ha caducado. Se demanda una organización transdisciplinar e interdisciplinar de los contenidos, que facilite una comprensión y aplicación inmediata de los mismos en el sistema productivo. En el ámbito de la Formación Agraria, esto implica:

- Partir de la identificación y caracterización de perfiles profesionales según sectores productivos y el establecimiento de itinerarios formativos.
- Elaborar un curriculum integral según perfiles, articulado sobre núcleos de interés y tareas profesionales necesarias para el desarrollo del sector.

Por otra parte, la tendencia hacia la globalización y la necesaria capacidad para desenvolverse en una sociedad global requiere la incorporación de nuevos recursos y metodologías educativas. El aprovechamiento pedagógico de los recursos que ofrece Internet y su integración en la actividad de aprendizaje constituye la base de las nuevas propuestas formativas. Su uso favorece la creación de redes de comunicación así como la potenciación de espacios comunicativos para el intercambio de experiencias. La variedad de formatos (audiovisual, multimedia, etc.), recursos, métodos (lección magistral, estudio independiente, aprendizaje cooperativo, trabajo en grupo, etc.) y técnicas educativas (grupos de discusión, dinámica de grupos, etc.) favorece asimismo la necesaria diversificación y adaptación de la respuesta educativa a la diversidad cultural de los aprendices así como de perfiles y estilos de aprendizaje.

Acorde con los objetivos estratégicos de desarrollo agrario, la planificación e implementación de modelos pedagógicos para la Formación Agraria requiere la constitución de equipos multiprofesionales e interdisciplinares especializados (técnicos docentes, investigadores, pedagogos/as, etc.) que asuman las funcio-

nes de elaboración y experimentación de las propuestas formativas (recursos, métodos, contenidos, etc.). A continuación analizamos qué aporta el/la pedagogo/o en estos equipos.

FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL PEDAGOGO/A EN LA FORMACIÓN AGRARIA

El/la pedagogo/a es un/a profesional de la educación, especializado en el diseño, experimentación y evaluación de procesos y procedimientos educativos en función de distintas coordenadas políticas, sociales, culturales, etc. y contextuales (características y perfil de los alumnos/as, etc.). Sus competencias incluyen el conocimiento y dominio de una variedad de métodos, técnicas y recursos educativos, de sistemas y estrategias de evaluación así como su aplicación en contextos y situaciones formativas.

Sus funciones pueden vincularse a distintas metas y objetivos estratégicos establecidos en la actual formación agraria. El gráfico siguiente ilustra algunas competencias de este profesional.

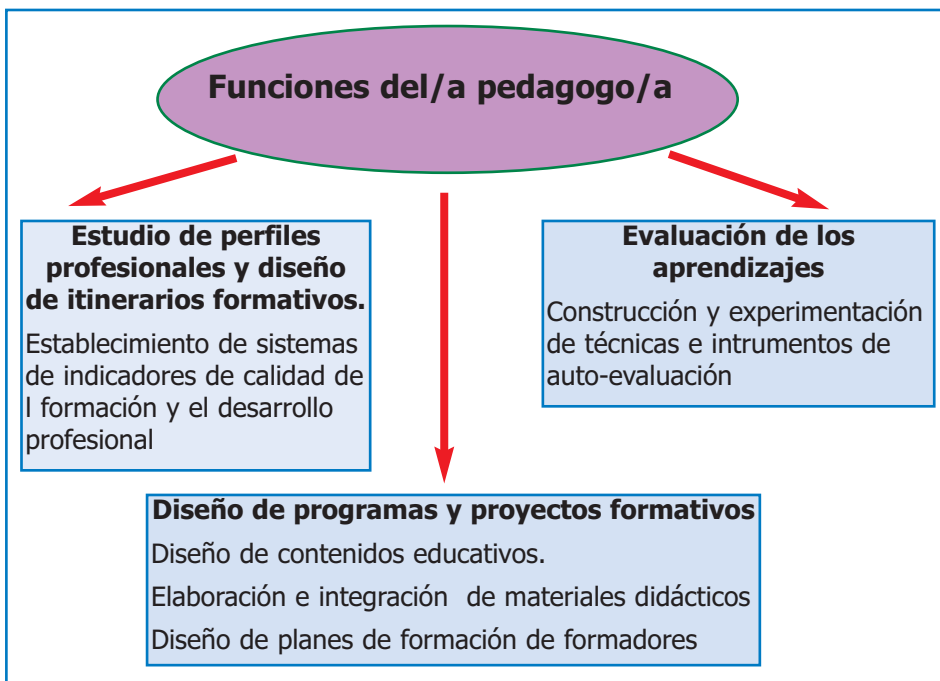


Gráfico 1. Funciones del/a pedagogo/a en la formación agraria.

El estudio de perfiles profesionales y diseño de itinerarios formativos supone una competencia altamente desarrollada a lo largo de su formación inicial y posterior desarrollo laboral. El conocimiento de una amplitud de técnicas e instrumentos de diagnóstico le permiten el estudio y caracterización de perfiles profesionales y, lo que es más importante, la identificación de déficits formativos a cubrir. En este sentido, el establecimiento de sistemas de indicadores de calidad según itinerarios formativos podría aportar la base para un sistema de certificaciones profesionales en este sector. La actual titulación de Pedagogía (Plan de Estudios 1998) incluye la formación y especialización en métodos y técnicas para la evaluación y gestión de la calidad de la formación.

El conocimiento y dominio de métodos, técnicas y recursos educativos así como su construcción y aplicación con distintos fines educativos constituye una área importante de desarrollo profesional del/la pedagogo/a. La integración de este profesional en otros ámbitos está originando propuestas de formación basada en competencias y su transferencia a situaciones de la práctica profesional (ej. la formación en el ámbito sanitario/Fundación IAVANTE). Un aspecto importante a contemplar en las nuevas propuestas formativas es la renovación de los contenidos curriculares desde la perspectiva de género; esto implica la incorporación de ejemplos, casos, experiencias y desarrollos agrarios y rurales de las mujeres en aras a una visualización de su papel como agente de desarrollo económico y social.

Por último, los cambios en los procesos educativos ha traído consigo la transformación en la evaluación de los aprendizajes, tanto en su concepción y sentido dentro del proceso educativo como en su resolución técnica. En la actualidad, la evaluación de los aprendizajes está orientada al diagnóstico de las condiciones iniciales de su aprendizaje y al establecimiento de perfiles y trayectorias individuales de aprendizaje. La evaluación adopta una función de autorregulación y de guía del propio proceso de aprendizaje. Esto supone el desarrollo de nuevas técnicas e instrumentos de medida del aprendizaje: portafolio, test adaptativos informatizados, etc. El diseño, experimentación y validación de instrumentos de medida de las competencias en la formación agraria supone una importante aportación de este profesional para un mejor conocimiento del impacto real de las propuestas formativas.

La inclusión de este profesional en la Formación Agraria se puede realizar a distinto nivel (integración en los CIFAs, Centro Integrado de Formación del Profesorado y Recursos, etc.) y mediante convenios de distinta naturaleza:

- mediante Convenios Institucionales con las Universidades Andaluzas (Facultades de CC. Educación), para prácticas profesionales de estudiantes de último curso de la titulación de Pedagogía.

- Mediante Contratos de Investigación con equipos especializados en la experimentación de modelos pedagógicos alternativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colás, P. (2000):** Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En T. González (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe, 25-47.
- Colás, P. (2000):** *Perspectivas y enfoques en la Organización y Gestión de Programas de Formación*. En **D. González, J.A. Amezcua y F. Peñafiel (Coords.)**. *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 105-121
- Dunne, E. (1999):** *The Learning Society. International perspectives on core skills in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Gibbons, y otros (1997):** *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rebollo, M.A. (2001):** Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación agraria y pesquera. *III Escuela de Verano para el Profesorado Agrario y Pesquero*. Consejería de Agricultura y Pesca, Junta de Andalucía, Cádiz.
- Rubio Royo, F. (2000):** *La gestión del conocimiento, alternativa para la formación superior del siglo XXI: fundamentos y metodología para su desarrollo*. Universitas Tarraconensis, Any XXIV, III época, 49-64.

Pilar Calvo Galindo

Centro de Investigación y Formación Pesquera de Cádiz

PROYECTO DESTIF

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN

La importancia del factor humano como causa de accidentes ha sido destacada por muchos informes, entre ellos, el INFORME sobre Pesca: seguridad y causas de accidentes señala que el 40% de los accidentes producidos son el resultado de errores humanos.

El propio feedback proporcionado por nuestros profesionales nos dirige también a parecidas conclusiones y aunque, la formación no sea el único factor contribuyente a los accidentes causados por errores humanos sí es, sin duda, uno a tener en cuenta en forma prioritaria.

En una situación utópica en que se cumplieran todas las reglamentaciones, inspecciones y requisitos necesarios para garantizar la seguridad de los pescadores, siempre quedaría un factor esencial a considerar: las personas. Sin una adecuada formación que incluya no sólo la pertinente información técnica sino que también favorezca una actitud que conciencie de los riesgos de la actividad pesquera y que promueva una cultura de la seguridad en el mundo de la pesca, será muy difícil conseguir una auténtica mejora.

En estas coordenadas se mueve el proyecto Destif (Development & Exchange concerning Safety Training and Innovation in the Fishery Sector) pretendiendo contribuir a responder a las necesidades de formación en materia de seguridad de nuestros pescadores.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO

Responde a la convocatoria de la Dirección General de Pesca de la Comisión Europea relativa a proyectos transnacionales para acciones innovadoras en el sector de la pesca (02/C 132/11).

Tiene una duración prevista de 18 meses, habiéndose realizado la reunión inicial, en donde se acordaron las líneas maestras del proyecto, los días 20 y 21 del mes de febrero del año en curso, en la ciudad de Brujas (Bélgica).

Está previsto la realización de un seminario final en La Spezia (Italia), en el mes de septiembre de 2004, en donde, además de presentarse el material elaborado, se invitará a conferenciantes especializados en distintos aspectos de la seguridad en los buques de pesca.

El presupuesto total del proyecto asciende a 176.928 €, aportando la Comisión Europea el 75% (132.696 €) siendo aportado el resto por las distintos participantes.

Los países e instituciones que colaboran en el proyecto son:

PAÍS	ORGANIZACIÓN
Bruselas	VDAB (Brujas)
Francia	Lycée Maritime & Aquacole (Cherburgo)
Italia	ITNS N. Sauro (La Spezia)
Portugal	Forpesca (Lisboa)
España	I.P.Marítimo – Pesquero (Cádiz)

La coordinación corre a cargo de D. Patrick Naeyaert (VDAB).

Todas las organizaciones están dedicadas a la formación en el sector marítimo y sostenidas con fondos públicos (los detalles de cada organización así como los medios para contactar con cada una se relacionan al final del documento)

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El principal objetivo del proyecto es el desarrollo y evaluación de 5 módulos de formación multimedia en materia de seguridad en el sector pesquero.

Elaboración de un CD/DVD que contendrá: los módulos de formación, fotos y vídeos, enlaces a "sitios" de interés relativos a la seguridad en el mar, información del STCW y otros datos relativos a la formación en el sector pesquero.

Desarrollo de una página web (*maredunet.com*) con el objetivo de mejorar el intercambio de información y buenas prácticas relativas a la formación en materia de seguridad en buques pesqueros. Contendrá enlaces a las instituciones que colaboran en el proyecto.

Divulgación en el sector. Están previstas actividades de divulgación en el ámbito nacional en cada país para informar a todo el sector pesquero acerca de los resultados del proyecto y hacer llegar sus resultados a otras escuelas y organizaciones de este ámbito.

A nivel transnacional, el seminario final mencionado anteriormente pretende cumplir la misma función.

CONTENIDOS DE LOS MÓDULOS

Para establecer las necesidades formativas en materia de seguridad del sector pesquero se han utilizado fundamentalmente tres fuentes:

Informe sobre Pesca: seguridad y causas de accidentes. Comisión de Pesca. (2000/2028(INI))

Requisitos de formación reglamentarios.

Feedback de los profesionales del sector.

Además el desarrollo de los módulos formativos ha tenido en cuenta:

Las recomendaciones de la OMI..

Las innovaciones tecnológicas.

Las tendencias pedagógicas actuales (educación para toda la vida)

La elaboración de los distintos módulos se ha distribuido entre los participantes de la siguiente forma:

MÓDULO	COORDINACIÓN
Seguridad a bordo: • Interpretación de los medios electrónicos que proporcionan seguridad a bordo. • Radar. • Radio operador en el GMDSS • Sistemas de Identificación Automática	Bélgica
Problemas de seguridad en la estabilidad de los barcos de pesca.	Francia
Estabilidad en barcos/control de daños	Francia
Seguridad en la manipulación de las capturas.	España
Técnicas de supervivencia personal	Portugal

Todos los módulos se elaborarán en inglés, siendo después traducidos a los idiomas de los distintos países participantes.

Además:

El ITNS "SAURO" será el encargado de recibir los trabajos e información de todos los países participantes con el objeto de realizar el CD y, crear y mantener la página web. También es el responsable de la organización del seminario final

Se incorporará al CD, como primer módulo, una INTRODUCCIÓN que aportará información acerca de la seguridad en los buques de pesca y una reflexión acerca de la peligrosidad de esta profesión y de la necesidad de formación, elaborada por el Instituto Marítimo Pesquero.

Forpesca es responsable del modelo pedagógico.

MEDIOS Y MÉTODOS

Dependiendo del contenido de los distintos módulos y de las circunstancias en que se realice la formación, será necesario la utilización de diversos métodos. Son posibles muchas combinaciones: desde la utilización del material en cursos presenciales hasta la realización del aprendizaje en casa o en el mar mediante el CD y el correo electrónico.

Con objeto de unificar criterios tanto en el aspecto metodológico como en el de equipamiento se va a celebrar un encuentro de formación de formadores al que acudirán dos monitores por cada país.

Además:

Se han elaborado unas orientaciones metodológicas generales que orienten a los futuros monitores y que recogen las tendencias actuales en la formación de adultos. Su desarrollo ha estado a cargo del Instituto Politécnico.

Cada país elaborará indicaciones específicas para el desarrollo de sus módulos.

Por último, conviene recordar que no todos los países de la UE tiene el mismo nivel de acceso a la sociedad de la información y que este hecho actuará como un condicionante importante en la elección de las modalidades de formación.

Manuela Jiménez Sánchez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA FORMACIÓN AGRARIA Y PESQUERA

RESUMEN

Debido a la amplia disponibilidad de información de la que se dispone y la rapidez con que ésta se transmite, se están produciendo cambios en los procesos formativos.

Éstos cambios suponen una modificación en la percepción del aprendizaje y la metodología utilizada en dichos procesos.

En el ámbito de la formación agraria y pesquera estos cambios inciden en su estructuración principalmente.

Por ello, es cada vez más importante la integración de metodologías didácticas participativas por las cuales los destinatarios de las acciones formativas sean responsables de su propio aprendizaje y el formador se centre en motivar y guiar a éstos para la búsqueda activa de la información y su adaptación a sus campos de trabajo habituales.

INTRODUCCIÓN

Indudablemente, es cada vez mayor la cantidad de información de la que se dispone en cualquier ámbito.

Ante estos cambios promovidos principalmente por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se precisa de un profesional que promueva la adquisición de nuevos conocimientos acorde con la realidad social, económica y cultural de la actualidad.

Se hace necesaria la presencia de un profesional que dinamice estos procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya función se centre más en ejercer de guía

o tutor en la adquisición de conocimientos que en actuar de mero transmisor de los mismos.

Así pues, resulta fundamental el papel que puede ejercer el/la pedagogo/a como mediador en un aprendizaje en el que el alumnado es el responsable activo en la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos.

¿QUÉ CONLLEVA APRENDER MEDIANTE UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA?

La utilización de una metodología activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje implica el aumento de la responsabilidad del alumnado en la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos.

Supone al formador centrarse más en los procesos que en los contenidos a transmitir, actuar de motivador en estos procesos, entender el aprendizaje como un aprender haciendo en el que el conocimiento generado es producto del esfuerzo personal del alumnado, es decir, se trata de un aprendizaje constructivo que parte de las concepciones y necesidades de los sujetos y generan otros nuevos a partir del trabajo conjunto.

Esta metodología además promueve el aprendizaje cooperativo entre el alumnado, un aprendizaje en el que cada uno parte de sus experiencias, las confronta con las experiencias, ideas y conocimientos de otros participantes y mediante la reflexión se cuestionan estas experiencias iniciales con las nuevas aportaciones y se generan otros conocimientos nuevos de forma individual pero en un proceso de diálogo y comunicación social.

De este modo, el/la formador/a se centra en mantener un lugar de trabajo adecuado para que el alumnado construya sus propios conocimientos de forma activa.

El/la formador/a crea ambientes de aprendizaje en los que el alumnado recibe información a partir de la cual reflexiona y construye conocimientos útiles para su trabajo diario, de forma que una información generalista sea interiorizada por el alumnado y la haga práctica y útil a su vida cotidiana.

Esos conocimientos generados sirven para resolver problemas de la actividad diaria del alumnado y sirven por otra parte, para generar nueva información y nuevas teorías que den lugar además a nuevos conocimientos posteriores.

En definitiva, un aprendizaje centrado en una metodología participativa significa compartir las experiencias y percepciones a los demás, responsabilizarnos del aprendizaje de todos/as, estar abiertos/as a nuevas ideas y concepciones, discutir y dialogar para proponer soluciones y saber escuchar y respetar las demás opiniones.

Significa también y fundamentalmente, concebir a los/as formadores/as como guías en el proceso de aprendizaje, no como meros poseedores y transmisores del conocimiento.

MÉTODOS ACTIVOS PARA EL APRENDIZAJE

A pesar de que los métodos activos de trabajo con grupos para el aprendizaje y las dinámicas de grupo tienen ya una larga tradición en el ámbito pedagógico, están de actualidad, ya que estos métodos son esenciales en procesos formativos donde el objetivo primordial es el enseñar a aprender basándose en la resolución de problemas y el aprendizaje activo por descubrimiento.

De este modo, el/la formador/a puede basar su acción formativa en diferentes técnicas y métodos activos de enseñanza, promoviendo la participación del alumnado y su aprendizaje activo.

TÉCNICAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE

PEQUEÑO GRUPO DE DISCUSIÓN: reúne entre cinco y veinte personas que discuten un tema, resuelven problemas, toman decisiones o sólo recaban e intercambian información.

El formador deberá preparar el tema, cada uno expone su punto de vista de forma libre, finalmente el formador extrae conclusiones y el secretario las registra.

PHILLIPS 66: un grupo grande se divide en subgrupos de 6 personas que discuten durante 6 minutos sobre un tema, llegando a una conclusión. Los secretarios de cada grupo exponen las conclusiones a los demás y finalmente el formador resume en el grupo grande las aportaciones de los secretarios de los grupos.

FORO: suele realizarse como continuación o parte final de actividades como la visión de vídeos o técnicas de grupo como el role- play, la mesa redonda...

CASO: es una descripción de una situación real o ficticia sobre la que el alumnado deben consensuar una solución.

Es adecuado para desarrollar capacidades de análisis y síntesis y facilita la transferencia de aprendizajes a las propias situaciones laborales.

ROLE PLAY: es una representación en la que dos o más personas se sumergen en una situación que puede ocurrir en la vida real, asumiendo los roles del

caso, para comprender y asimilar mejor dicha situación. Para ello se representan los guiones definidos por el formador, se discute y analiza la sesión y el formador sintetiza lo obtenido.

SIMULACIÓN: ofrece al que aprende situaciones reales que deben resolverse mediante la acción combinada de conocimientos y habilidades y feed-back inmediato de su resultado.

OUTDOOR TRAINING: combina la formación en aula con ejercicios fuera del contexto laboral. Es recomendable usarlo cuando se trata de trabajar aspectos como el cambio, el refuerzo o la creación de actitudes, el control del estrés y refuerzo de la motivación, la resolución de problemas y toma de decisiones, la comunicación y cohesión del grupo o la preparación para etapas de trabajo competitivas y que exigen un alto rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Cirigliano, G., Villaverde, A. (1973): Dinámica de grupo y educación. Buenos Aires. Humanitas.

González González, D. y otros (coords) (2000): El psicopedagogo en la Organización y -Gestión de Programas de Formación Granada. Grupo editorial universitario.

Husen, T y Neville Postlethwaite T. (1991): Enciclopedia Internacional de la educación vol. 6 Barcelona Vicens-Vives

L-uft, J. (1992): Introducción a la dinámica de grupos Barcelona Herder

Ana Pedrera León

Francisco Ortiz Berrocal

*Centro de Investigación y Formación Agraria "Alameda del Obispo" de
Córdoba.IFAPA*

REFLEXIONES ACERCA DEL CENTRO DE RECURSOS

¿Qué se puede entender por un Centro de formación y recursos del Profesorado?.

En nuestra opinión un CFRP, tendría como objetivo principal el perfeccionamiento y desarrollo profesional de los/as profesores/as en el uso de los recursos técnicos y educativos.

Para llevar a cabo esta función, en primer lugar debemos detectar cuales son las necesidades de nuestros/as formadores/as y que demandas plantean los mismos. Esta Escuela de Verano puede ser un interesante punto de encuentro para el intercambio de ideas, de experiencias y modelos, para entre todos sacar a la luz este Centro, que en nuestra nueva institución debe estar presente como uno de los pilares básicos en el que apoyar nuestro futuro trabajo.

¿Qué ideas podemos discutir sobre este Centro?

En primer lugar podemos exponer los puntos de vista que entre los diferentes Cifas y Centros de Formación Pesquera tenemos de la formación, deberíamos discutir sobre aquellas cuestiones de la práctica docente y técnica, así como de los procesos y estrategias que llevamos a cabo. Debemos analizar el aprendizaje en todo su conjunto y sobre todo cual es el papel que nosotros como profesores/as desempeñamos.

En segundo lugar, creemos que es muy necesaria la creación de grupos de trabajo o seminarios permanentes que inicien vías de reflexión conjunta para llevar a cabo, la coordinación, el seguimiento, la motivación, la colaboración y el apoyo a los equipos docentes, para dar respuesta a todas las líneas de actuaciones formativas que se plantean en nuestro nuevo Instituto.

Y en tercer lugar, debemos reflexionar sobre la organización y puesta en marcha de cursos teórico-prácticos que sirvan como modelo para los nuevos/as profesores/as como respuestas surgidas de la plantilla de formadores/as.

Debemos tratar de conseguir la presencia de especialistas para el desarrollo de los mismos.

Por otra parte hay aspectos que no debemos olvidar y que pueden ser muy interesantes para la futura actividad de este Centro de Formación y Recursos del Profesorado, tales como:

Diseñar, producir, recopilar, difundir, todos aquellos materiales didácticos sean o no elaborados por nuestra institución que respondan a las necesidades de nuestros profesores/as, alumnos/as.

Transmitir y divulgar todas aquellas actividades de otras instituciones u organismos que resulten de interés para alcanzar un mayor grado de perfeccionamiento en nuestras labores docentes.

Analizar e investigar los procesos de evaluación formativa, tanto para los alumnos como para el profesorado, este objetivo desde mi punto de vista debe ser prioritario, puesto que de él va a depender en buena parte, las intervenciones del Centro.

Impulsar e incluir actividades de formación transversales entre todos los Cifa,s y Centros de Formación pesquera, al objeto de permitir una mejor coordinación y una relación más fluida entre los formadores/as.

En resumen creemos que un Centro de Formación del Profesorado, debe promover la coordinación y coherencia de nuestra intervención didáctica, dentro de nuestros cursos, así mismo debe asegurar la conexión interna de nuestras actividades y programas de formación. Por otra parte y como se dijo al principio debe ser un servicio técnico educativo que ayude al profesorado en sus actividades pedagógicas, siendo un núcleo dinamizador en técnica, pedagogía e investigación de nuevas metodologías didácticas

Rafael García Pérez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

PANORÁMICA E INNOVACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En este trabajo vamos a exponer una idea, que creemos novedosa, sobre las técnicas e instrumentos de diagnóstico educativo que se usan en los procesos de formación con muy diferentes objetivos y en el marco de actividades diagnósticas muy diversas. El marco de referencia actual para el desarrollo de los procesos formativos es lo que se viene denominando "La Sociedad del Conocimiento". El advenimiento, aún reciente, de la era de las comunicaciones en red y las telecomunicaciones junto con el desarrollo de la informática, determina un nuevo contexto para los procesos formativos que tiene consecuencias muy importantes sobre los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje. El campo metodológico del diagnóstico y la evaluación educativa también recibe dicho impacto tecnológico proponiendo nuevas concepciones que no son menos revolucionarias que las que ya se asumen claramente respecto del campo de la didáctica general y, también más específicamente de la didáctica especial de la formación agraria y pesquera. Un impacto muy especial en el diagnóstico lo proporciona hoy las posibilidades de teleformación con nuevas tecnologías.

Rebollo (2001), ha señalado las líneas de cambio de los procesos formativos en la actualidad, más orientados hacia la actividad del aprendizaje que hacia la actividad de la enseñanza y en la que los profesores juegan un nuevo papel mediador y facilitador de situaciones de aprendizaje en las que los sujetos se ven inmersos, en la mayoría de los casos con una fuerte base de nuevas tecnologías para el desarrollo de actividades de autorregulación de los aprendizajes por los alumnos. En este marco, una competencia básica del profesor es el diseño de dichas situaciones de aprendizaje y la elaboración de materiales tecnológicos para potenciar los procesos didácticos que en ellas se requieren. Guiados por ese marco de reflexión, que también afecta hoy a nuestro trabajo universitario, hemos estado trabajando en el desarrollo de todo un conjunto de iniciativas de teleformación que han servido de base para que podamos comprender cual es el nuevo papel que juegan las técnicas e instrumentos de diagnóstico en un nuevo entorno de la comunicación y del aprendizaje, "el tercer entorno"

(Echeverría, 2001), que se constituye en el medio idóneo para una educación de calidad que pueda conducir el desarrollo de la actividad de formación agraria y pesquera por los derroteros, hoy necesarios para nuestra comunidad, de la 2ª modernización y del desarrollo sociocultural y tecnológico.

En esta comunicación destacamos una panorámica sobre el amplio abanico de funciones y momentos que abarcan el desarrollo actual de las técnicas e instrumentos de diagnóstico y evaluación educativa. Además, en un apartado subsiguiente planteamos algunas ideas sobre los TAIs y los escalogramas Guttman. Éstos nos sirve de ejemplo sobre el impacto actual de las tecnologías en las técnicas e instrumentos de diagnóstico educativo.

UNA PANORÁMICA SOBRE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

En cualquier proceso formativo de la actualidad el profesor debe considerar diversos momentos y funciones evaluativas para las técnicas de diagnóstico, así como seleccionar o construir aquellas que les son más apropiadas para la tarea educativa que se ha de realizar. Siguiendo la sencilla propuesta del modelo C.I.P.P. de STUFFLEBEAM (Stufflebeam y Skinkfield, 1987) los momentos y funciones principales se pueden resumir en cuatro:

1. *Función diagnóstica en la evaluación inicial:* se desarrolla fundamentalmente para reconocer el "terreno" educativo sobre el que se va trabajar; permitiendo un reconocimiento exhaustivo de las condiciones personales, sociales, económicas, culturales y educativas de las personas, grupos, instituciones, zonas u otras unidades sobre las que se actúa. Además, tiene especial importancia para reconocer, seleccionar y priorizar necesidades formativas sobre las que se desea diseñar objetivos educativos e intervenir.
2. *Función diagnóstica en la evaluación del diseño del proceso formativo:* se desarrolla principalmente con el objeto de valorar la adecuación de los medios dispuestos para el desarrollo de los propósitos formativos; incluyendo tanto la evaluación del diseño didáctico de las situaciones de enseñanza-aprendizaje como de los recursos, medios y agentes implicados en su desarrollo (incluyendo la capacitación del propio profesorado).
3. *Función diagnóstica en el desarrollo del proceso educativo:* se vincula principalmente al reconocimiento de modos en que se desarrollan los aprendizajes, momento a momento, y en relación con el nivel de calidad

y satisfacción con que se van cumplimentado los objetivos de cualquier programa o servicio educativo.

4. *Función diagnóstica en la evaluación de los productos y del progreso educativo*: fundamentalmente vinculada con el reconocimiento del grado en que se van consiguiendo los objetivos educativos propuestos o para la certificación del nivel de desarrollo educativo alcanzado con las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ello puede tener que ver especialmente con los procesos de certificación o de promoción bien en relación a criterios o de carácter normativo y/o a la valoración de logros en un programa o servicio educativo.

Para el desarrollo de todas estas funciones de diagnóstico contamos hoy con un amplio abanico de técnicas e instrumentos de diagnóstico. Las técnicas hacen referencia a modos de actividad diagnóstica organizadas para lograr un fin (como, por ejemplo; un examen, la observación de un proceso de actividad o la recogida de opiniones). Hay otras posibilidades y criterios para organizar la exposición de las distintas técnicas, pero nuestra visión de las mismas desde el punto de vista del diseño del "contexto de actividad diagnóstica" que suponen, nos ha facilitado enormemente hasta hoy su explicación. Con este sentido didáctico, hemos adoptado dicho criterio relacionado con el modo de actividad que implican las técnicas e instrumentos concretos en los procesos de diagnóstico; en tanto estas pretenden, básicamente: "probar", "observar", "encuestar", "dinamizar", "producir y visualizar discursos" y "gestionar conocimientos diagnósticos y comunicarlos". Modos de actividad que permiten realizar y hacer útil el conocimiento diagnóstico en los procesos formativos. Este enfoque permite organizar las técnicas e instrumentos en seis bloques:

1. Un primer bloque sobre las "técnicas e instrumentos de prueba" nos permite dimensionar las técnicas diagnósticas e instrumentos relacionados con la constatación de los rasgos aptitudinales, de la personalidad y del conocimiento o rendimiento de los individuos, grupos y organizaciones. En este contexto se recogen instrumentos tan dispares como algunos instrumentos más tradicionales; los tests de rendimiento clásicos, normativos y criterios, o los desarrollos actuales (basados en la Teoría de Respuesta a los Items TRI y la informática) de Test Adaptativos Informáticos; también se recogen en este bloque las pruebas proyectivas (p.e. el test de la familia, o del cuerpo humano; o en un nivel más complejo de usar, el de Rorschach); también los exámenes orales y escritos u otras estrategias de evaluación más alternativas y emergentes como las pruebas de ejecución o los portafolios. Todas ellas *contribuyen a "(com)probar" algún rasgo diagnóstico*.

2. Un segundo bloque lo conforman las "técnicas e instrumentos de observación directa" que se diferencian por suponer una situación de *reconocimiento por personal "más o menos experto"* y que recoge tanto instrumentos de observación sistemática (listas de control, escalas de estimación, sistemas de categorías, etc.) como los procesos más adaptables y participantes, abiertos y flexibles, de observación no sistemática (como los cuadernos de campo, los diarios de observación participante, los registros de incidentes críticos, etc.). todos ellos se ven hoy amplificados con las aportaciones de las tecnologías, tanto desde la perspectiva del soporte de la información (textual, audiovisual y multimedia) como desde el tratamiento analítico de la información mediante la informática, o Internet (p.e. para el desarrollo de observaciones distantes de fenómenos y/o por diversos expertos).
3. El tercer bloque lo componen un amplio grupo de "técnicas e instrumentos de encuesta y autoinforme", éstos permiten recoger un amplio abanico de técnicas e instrumentos que comparten la misión de *obtener la perspectiva del otro, bien sobre distintas esferas de su realidad o bien sobre sí mismo* (autoinforme de sí). En este tipo de actividad se encuadra tanto el estudio de los tipos de cuestionarios y entrevistas más útiles en los procesos de diagnóstico como los sistemas de encuesta basados en escalas de actitudes y diferenciales semánticos o las estrategias basadas en la construcción de rejillas personales o la metodología Q. Todo ello, se amplifica con el apoyo que suponen hoy los recursos de la comunicación telemática y la información digital tanto para la recogida y soporte de este tipo de información y su análisis mediante software específico.
4. Un cuarto bloque recoge las "técnicas y estrategias socioanalíticas (de sociodiagnóstico)" que nos permiten diagnosticar en base a la *naturaleza, estructura y dinámica de los grupos sociales*. En ellos, se recogen instrumentos de análisis clásico (p.e. los tests sociométricos) y también estrategias de la dinamización grupal (tales como el rol-playing o el sociodrama, entre otras muchas posibles). Particularmente interesante en este bloque es el abordaje de las tendencias actuales en el análisis sociométrico (un campo en plena revolución científica desde el plano de la psicología social y la propia sociología). Especialmente, por el papel de las tecnologías (sobre todo Internet), tanto en la facilitación de procesos grupales, recogida de informaciones y análisis de las mismas, como en las nuevas tendencias sobre la interacción grupal (incluyendo la virtual) y los nuevos conceptos sobre la creación de la grupalidad, su estabilidad, duración y modos de dinamización.
5. Un quinto bloque agrupa las "técnicas y estrategias narrativas", en tanto que agrupamiento temático, se plantea con un carácter emergente en el

ámbito de las técnicas diagnósticas. Sin embargo, existe ya tradición científica (p. e. la investigación narrativa) y profesional (p. e. las dinámicas reflexivas y discursivas) suficiente como para incluirlas en un modo propio de actividad diagnóstica. Estas técnicas persiguen, fundamentalmente, hacer *visibles y trabajar sobre los discursos de los participantes*. Para ello, se sirve fundamentalmente de tres estrategias distintas: las historias de vida, los diarios y los grupos de discusión (con sus posibles variantes en el diseño de situaciones discursivas).

6. Finalmente, el bloque de "técnicas e instrumentos de información y gestión del conocimiento diagnóstico" permite un agrupamiento de las tendencias más actuales y aún emergentes respecto del procesamiento y comunicación de *información diagnóstica*. En este ámbito el impacto innovador de las TIC es potencialmente enorme. El objeto de estas técnicas es operativizar actividades de gestión de información diagnóstica, previa (p. e. el análisis documental, la teledocumentación o los informes de diagnóstico) o no, al proceso de comunicación científico-profesional cara a los diversos agentes educativos (p.e. los nuevos medios de gestión de la información y el conocimiento, que se disponen en modo compartido para la toma de decisiones conjuntas). Éste es un campo potencial para la creación de plataformas de comunicación y gestión (personal) profesional y organizacional del conocimiento diagnóstico en los procesos formativos usando Internet.

Dos ejemplos significativamente distintos sobre el impacto de la tecnología en las técnicas e instrumentos de diagnóstico y evaluación educativa en la actualidad

En este marco de reflexión descubrimos que la nueva didáctica tecnológica que nos propone la Sociedad del Conocimiento, no sólo abre nuevas vías en el campo de las técnicas de investigación educativa, como es el caso de los Test adaptativos Informatizados TAI; sino que, incluso recupera vías que, en alguna medida, ya se consideran superadas por otras para determinadas funciones diagnósticas. Este último es el caso de las técnicas basadas en los "Escalogramas Guttman" (Guttman, 1984); un tipo de escala acumulativa de medida ordinal, aplicada originalmente a la medición de actitudes y que, en cierta forma, fue desplazada por las técnicas de escalamiento, más sencillas de elaborar, propuestas por Likert (Summer, 1984; Colás y Rebollo, 1993; Morales, 2000).

Abordando el primer caso, puede decirse que los test clásicos han tenido muy mala fama, quizás en alguna medida injusta, además de mostrar ciertos problemas de medida en relación con las teorías y modelos clásicos de su elaboración

en los que se asumen errores de medida y variaciones sistemáticas influidas por problemas muestrales y del tamaño de la prueba (n° de ítems); además de las dificultades de diseño y "corrección" implicadas en el necesario control del azar en la respuesta. En sus versiones de "papel y lápiz" son pruebas muy costosas en esfuerzo para los sujetos evaluados y sólo pueden ser aplicados con "visos de confiabilidad" en situaciones de prueba muy controladas y poco adaptadas a las actuales condiciones de distancia (geográfica y cultural) que nos proponen los procesos educativos de la Sociedad del Conocimiento. Sin embargo, hoy los tests y las teorías que los sustentan (matemáticas y conceptuales) se han desarrollado hasta eliminar buena parte de dichos problemas; y ello, gracias por doble partida al desarrollo de la informática, tanto para el estudio multivariante de los modelos y patrones de respuesta hasta encontrar la vía de construir "tests a la medida" de los programas y/o de los sujetos evaluados, como por la posibilidad de administrar los test en forma dinámica y "adaptativa" mediante la pantalla del ordenador, seleccionando las preguntas a partir de los propios patrones de respuesta de los sujetos. Así, los tests, en alguna medida devaluados y didácticamente criticados en sus primeras versiones clásicas, ahora vuelven de la mano de la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI) y la informática, convertidos en instrumentos adaptativos, más precisos, rápidos y cómodos de usar.

Como segundo tipo de ejemplo, los escalogramas Guttman conllevan una elaboración compleja que implica una cierta formación metodológica. Sin embargo, nuestra experiencia de innovación mediante la creación de un sistema virtual de apoyo a la docencia presencial, pone de manifiesto que los escalogramas tienen unas propiedades que los hacen especialmente idóneos en la Sociedad del Conocimiento. Este instrumento tiene la propiedad de ser de muy sencilla autoaplicación y muy indicativo cuando se requiere una evaluación diagnóstica rápida y sin gran esfuerzo. Antes de las TICs, el modelo didáctico general se focalizaba sobre el profesor; y en dicho contexto, las herramientas docentes y su facilidad de elaboración y uso según las competencias docentes era lo fundamental. En el nuevo contexto didáctico-tecnológico actual, focalizado sobre el aprendiz, donde el profesor juega un papel más secundario, como mediador y facilitador, es más idóneo cualquier instrumento técnico por su facilidad de uso antes que por su facilidad de construcción. Cuando un usuario (entiéndase alumno) accede a un sistema de teleformación no puede ser sometido a un proceso diagnóstico complejo que agote el esfuerzo aprendizaje que el sujeto pone en juego. Ello puede contribuir a malgastar los esfuerzos de alumno en la preparación de las materias, al estudio independiente y a la colaboración en equipos de trabajo (virtuales). Esto hace que una herramienta casi en desuso, como el escalograma, al cambiar el contexto tecnológico de la ense-

ñanza, vuelve a ser metodológicamente competitiva por sus propiedades de uso. En definitiva, concluimos que todo ello supone una reapropiación, en el ámbito de los métodos y técnicas de investigación, diagnóstico y evaluación, de antiguos contenidos y también la creación de nuevos sistemas y métodos de diagnóstico para la formación en la Sociedad del Conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colás y Rebollo (1993): Evaluación de programas: una guía práctica. Sevilla: Kronos.

Echevarría, J. (2001): *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.

Guttman, L. (1984): Base para elaborar escalas con datos cualitativos. En Summers, F.(1984): *Medición de actitudes*. México. Trillo.

Morales, P. (2000): *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

Rebollo, M. A. (2001): Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación agraria y pesquera. *En la III Escuela de verano de formadores agrarios y pesqueros* (Cádiz: Consejería de Agricultura y Pesca).

Stufflebeam y Skinkfield (1987): Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós.

Summers, F. (1984): *Medición de actitudes*. México. Trillo.

Juan A. Pérez Gragera

Jose A. Rodríguez Rodríguez

Escuela de F.P. Náutico Pesquera. Huelva. IFAPA

LA FIGURA DEL AGENTE DE DESARROLLO PESQUERO COMO ELEMENTO BASE DE RELACIÓN E IMPULSO

RESUMEN

La figura del Agente de Desarrollo Pesquero (ADP) tiene en estos momentos tres elementos de partida que nos permite afrontar un diseño actual de la figura. Estos elementos son: El marco del Plan de Modernización, la experiencia de los Agentes de Desarrollo Agrario y Locales, y el funcionamiento de los ADP que se establecieron en la Costa de Huelva como experiencia piloto.

En un sector como el de la pesca, que tiene una gran diversidad estructural y funcional resulta compleja cualquier implantación de modelos ya establecidos, y requiere, por ello, de herramientas y soluciones muy involucradas en la actividad e imaginativas.

Las separaciones físicas y culturales del sector extractivo con la sociedad constituyen barreras que necesitamos minimizar a través de elementos perfectamente integrables en su mundo (ADP) capaces de servir de puente entre su cultura y capacidades y el conocimiento y potencial de desarrollo.

Por tanto, el modelo de trabajo y su formación se constituyen en dos piezas clave para el buen funcionamiento de un ADP. El curso que se presenta pretende dar una visión de esas dos piezas, en el marco de la necesidad de su existencia y su potencialidad dentro del sector pesquero.

JUSTIFICACIÓN

El Sector Pesquero presenta, como otros sectores de nuestra economía, una configuración compleja, y por ello, resulta necesaria una primera diferenciación en subsectores o actividades que están interconectadas y cuyo denominador común es el producto pesquero.

La primera clasificación que podemos establecer es la siguiente:

- Actividad extractiva
- Actividad comercial
- Actividad transformadora
- Actividad complementaria
- Otras actividades relacionadas con el Producto marino

Todas estas actividades o subsectores tienen características comunes y características diferentes en función del trabajo que desarrollan. Pero existe una de ellas, la primera, que se lleva a cabo en un medio físico –el mar- muy distinto al normal para nuestra especie, alejado de la sociedad y sujeto a un comportamiento social y profesional en su trabajo muy diferente al habitual.

Es esta actividad la que más necesita de propuestas y soluciones ingeniosas, que integren a estos profesionales en el desarrollo económico actual, en función de su permanencia en el trabajo que ya conoce o su paso a otra actividad y/o sector productivo. A continuación se presenta una Matriz DAFO sobre la existencia del Agente de Desarrollo Pesquero.

DEBILIDADES

- Muy poca experiencia sobre su funcionamiento.
- Sector muy problemático y difícil.
- Inexistencia de método e información educativa.
- Pescadores reticentes a la captura de información.
- Bajo nivel cultural.
- Problemáticas muy diversas.
- Inexistencia de canales y/o itinerarios de información.
- Lejanía de muchos de los trabajadores.

AMENAZAS

- Que los Organismos contratantes los utilicen para otros fines.
- Incremento de la desconfianza por mala actuación.
- Que no exista integración.
- Que los Organismos no le vean su utilidad y no contraten.
- Que modifiquen su finalidad.
- Que no exista apoyo de la administración.

FORTALEZAS

- Posibilidades de desarrollo.
- Posibilidades de empleo.
- Necesidad de su implantación.
- Figura existente en documentaciones oficiales del sector.
- Sector con problemas.
- Existencia de otros agentes: ADL y ADA.
- Existencia de Subvenciones.
- Existencia de Organizaciones pesqueras.

OPORTUNIDADES

- Apoyo de las administraciones.
- Permanencia de Subvenciones.
- Mayor consumo de productos pesqueros.
- Necesidades de transferir empleo a otros sectores.
- Desarrollo tecnológico.
- Aumento del nivel cultural del sector.
- Incremento del Asociacionismo y las Organizaciones.
- Potencialidad en Gestión de los recursos y Ordenación del territorio marino.
- Mayor relación del pescador con la sociedad.

Realizar una labor de relación con la población pescadora para sacar de ella lo mejor y solucionar de forma escalonada y eficiente sus problemas, no es fácil ni rápido, y necesita para ello de unas personas que además de estar formadas técnicamente, lo estén en los planos más humanos y sociales.

Las herramientas que hay que poner al servicio de estos agentes no son pocas, y todos han de partir del convencimiento y el estímulo necesario que les permita funcionar en un soporte muy frágil y comprometido. Para ello, hemos diseñado este curso que intenta cubrir el conjunto de necesidades y expectativas de este sector pesquero.

El empleo de estos agentes se convierte en otro de los elementos importantes de la idea original, no solo en instituciones del territorio pesquero por excelencia, sino también en las administraciones, organismos y empresas relacionadas con el sector pesquero, con ubicaciones lejanas de la costa.

OBJETIVOS

Los tres objetivos que se plantean a continuación se complementan y establecen el marco en el que situamos el objetivo específico de esta ponencia y del curso que se presenta, que se traduce en la formación de unos profesionales de diversas titulaciones, para funcionar como agentes de desarrollo en el sector pesquero.

Estos tres objetivos son:

- Dar respuesta a una necesidad del Sector Pesquero de integrar totalmente sus profesionales en la sociedad, y hacerlos partícipes del Desarrollo económico sostenible al que tiende la población actual
- Situar en el mercado de trabajo unos profesionales formados adecuadamente en el sector pesquero
- Generar una metodología y material educativo pensado y estructurado para la función que tiene que cumplir el ADP

DESCRIPCIÓN:

En este apartado queremos establecer, por un lado, la formulación básica del Agente de Desarrollo Pesquero, que está plasmada de forma resumida en el gráfico, y como Anexo el desarrollo del Curso que se plantea de forma completa.

CURSO DE AGENTES DE DESARROLLO PESQUERO



GRUPO DE TRABAJO HORIZONTAL

**EL ENFOQUE INTEGRADO DE GÉNERO APLICADO AL
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA IV ESCUELA DE VERANO
PARA LOS/LAS TÉCNICOS DOCENTES AGRARIOS Y
PESQUEROS**

INTRODUCCION

En un contexto en el que los tres ejes transversales que subyacen al desarrollo de cualquier tipo de acción en la UE son: el medio ambiente, al acceso a la información y la igualdad de oportunidades surge la necesidad de contemplar estos pilares también en el diseño de nuestra Escuela de Verano.

En el marco comunitario de la Reforma de los Fondos Estructurales (2.000-2.006), el mainstreaming (integración de la perspectiva de género en el conjunto de todas las políticas) o transversalidad, propone garantizar que la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres se tratará en cada uno de los programas e iniciativas de los Fondos Estructurales.

La consejería de Agricultura y Pesca, sensibilizada a este respecto, viene realizando desde hace tiempo actuaciones específicas dirigidas a mujeres rurales. Tenemos el compromiso con la sociedad rural de avanzar más en este proceso y es una prioridad política actual que la igualdad de oportunidades se materialice. En este sentido, la apuesta que el Plan de Modernización de la Agricultura Andaluza 2000 – 2006 hace por una política de renovación de actores, quiere favorecer la incorporación plena a la agricultura y el desarrollo rural de las mujeres y los jóvenes, cuyas aportaciones de diversidad, creatividad y dinamismo enriquecerán sin duda alguna nuestro medio rural.

La aproximación de Género es, en este sentido, fundamental para plantear una Agricultura sostenible, equitativa y participativa.

El enfoque de género se refiere al esfuerzo sistemático de documentar y comprender los roles de mujeres y hombres dentro de contextos específicos, así como las relaciones recíprocas entre dichos roles y la dinámica social de tales contextos.

En la anterior Escuela de Verano se trató la dimensión integrada de género en un grupo de trabajo específico: "Sostenibilidad, Equidad y Participación:

Elementos estratégicos en la formación agraria y pesquera”. Entre las conclusiones del grupo se puso de manifiesto que los procesos formativos actuales no están planificados para garantizar un acceso equitativo a mujeres y hombres, pues no contemplan los principios de participación, equidad y sostenibilidad. Así mismo se constató que incorporando la dimensión de Género a la planificación y ejecución de actuaciones, se facilita que la formación agraria ofrezca respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

Por otro lado, el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Economía y Hacienda, a través de la Dirección General de Fondos Europeos, han creado la Unidad de Igualdad de Género, una estructura de apoyo estable, para iniciar y consolidar el proceso de implantación del Mainstreaming de Género en Andalucía, que supone una primera experiencia para dotar a los equipos gestores de las políticas, de conocimientos y herramientas concretas para integrar la dimensión de género en sus decisiones y actividades, dando así una respuesta eficaz a las recomendaciones de la Comunidad Europea. Dicha unidad realizó en su momento un diagnóstico sobre el aplicación del principio de igualdad de oportunidades en las distintas Consejerías de la Junta de Andalucía detectando considerables carencias, que se intentan suplir entre otras con el desarrollo de un plan formativo en enfoque integrado de género, del que ya han sido partícipes varias personas de nuestra Dirección General.

Partiendo del curso impartido por dicha Unidad de Igualdad y Género que nos abrió los ojos a la corresponsabilidad de todos/as a este respecto, surge un grupo de personas que se fija como objetivo de trabajo y de aportación a la IV Escuela de Verano, intentar facilitar la integración de la dimensión de género de manera horizontal en las actividades que en ella se desarrollan.

OBJETIVOS

El objetivo general de este grupo de trabajo es coincidente con el objetivo nº 4 de la Escuela:

- Sensibilizar y Promover un desarrollo participativo, equitativo y sostenible en las actividades que se lleven a cabo dentro de la escuela.

Objetivos específicos

- Analizar los contenidos y procedimientos de la escuela de verano aplicando el análisis de género.
- Elaborar unas instrucciones básicas para que el personal docente de la escuela de verano tenga en cuenta la dimensión de género

- Realizar un diagnóstico, aplicando los principios de la perspectiva de género que permita identificar la situación y posición de los/las componentes de la escuela de verano.

METODOLOGIA

Se ha creado un equipo de trabajo con algunas de las personas que han pasado por las acciones formativas de la Unidad de Igualdad de Género, y que en algunos casos forman parte de la organización o son animadoras de grupos o talleres.

Se ha trabajado sobre el propio diseño de la Escuela, intentando incidir en las fase de planificación, ejecución y evaluación. En concreto orientando tanto objetivos generales como de grupos o talleres, incidiendo en el proceso de selección del personal asistente, en la divulgación, en la presentación de la documentación etc.

Durante el proceso de planificación de la Escuela se ha actuado especialmente en el proceso de selección, con la caracterización previa de la población destinataria, y en función de ello la propuesta de acciones positivas, como ayudas de guardería para niños menores de 6 años, o para cuidado de personas mayores o personas discapacitadas, a cargo de los/as solicitantes. Así como la realización de acciones de discriminación positiva a favor de las mujeres dado el desequilibrio entre hombres y mujeres que caracteriza la composición de nuestro profesorado (72 % hombres, 28% mujeres), de manera que a igualdad de méritos se optara por una mujer frente a un hombre, así como para incluir a personas que no siendo estrictamente formadoras, si participan en la gestión de los procesos formativos, y que suelen ser mujeres.

Se prestó especial atención en el uso de lenguaje no sexista en los documentos informativos y divulgativos.

En la jornada previa al inicio de la Escuela se realizó una puesta en común con los equipos de animación de grupos de trabajo y talleres realizando propuestas para el uso de herramientas de género, se entregaron cuatro documentos:

- Espacio para la observación.
- Recomendaciones para el uso del lenguaje no sexista.
- Orden para el uso del lenguaje no sexista.
- Glosario de términos en el enfoque integrado de género.

Y se incidió en los siguientes aspectos:

- Cualquier opinión del grupo de Trabajo de Integración de la perspectiva de género en la Escuela de Verano no pretende censurar actuaciones concretas sino realizar una reflexión y un ANÁLISIS DE APRENDIZAJE COLECTIVO que nos acerque a mujeres y hombres hacia una igualdad real
- La socialización es un proceso de aprendizaje en el que estamos inmersas/os antes de nacer, en las expectativas y fantasías de las familias. Este proceso lo interiorizamos a lo largo de nuestra trayectoria vital, en la que aprendemos entre cuales y que son los modelos de conducta que están socialmente aceptados así como las consecuencias que tendrán las transgresiones de los mismos.
- La socialización de roles sexuales es el proceso a través del cual se **nos asignan y asumimos unas determinadas tareas**, por el sólo hecho de nacer mujer y varón.
- Con esta socialización formamos **nuestra identidad de género**, nos identificamos psicológicamente con lo "femenino" o "masculino".
- La función es garantizar el aprendizaje de los Roles de Género. Roles que posteriormente se convierten en creencias o **estereotipos** que la sociedad mantiene y transmite sobre como son, deben y pueden comportarse hombres y mujeres.

En todas las aulas reservadas a los grupos de trabajo y talleres se colocaron fotocopias de chistes de reconocidos/as humoristas que en clave de humor invitaban a reflexionar sobre:

- El reparto de tareas
- La identificación de tareas y sus limitaciones, asociadas a hombres y mujeres.
- La asignación de roles / Nuevos roles
- La toma de conciencia crítica para facilitar la autonomía de las personas
- Las oportunidades y dificultades se abren para hombres y mujeres con nuevos roles.

Ya a la finalización de la Escuela, antes de la presentación de la Conclusiones de los Grupos de trabajo se pasó una encuesta a las personas participantes que voluntariamente quisieran cumplimentarla para evaluar la integración de los conceptos de género.

RESULTADOS

Una vez finalizada la Escuela, y ya recopilada toda la información relativa a conclusiones de grupos y talleres de trabajo, se ha realizado el análisis de género de todo el proceso: la participación, el desarrollo de grupos y talleres, la muestra, y las actividades lúdicas (teatro, Qi-gong, visitas) así como el análisis de los resultados de la encuesta de integración de género.

Análisis de la Participación:

Se ha realizado un seguimiento del proceso de divulgación y selección del personal técnico-formativo asistente perteneciente a nuestra Dirección General, en el siguiente análisis no se consideran los ponentes de las conferencias ni las personas invitadas de otras entidades. Se envió una invitación de participación a todo el personal funcionario, laboral, becario o con contrato de servicio, que participan en las acciones de formación agraria y pesquera de nuestros Centros, 117 personas en total, 74% hombres, 26% mujeres. Por razones logísticas no se consideró la posibilidad de invitar a colaboradores/as esporádicos/as, en ese caso hubieran sido 246 personas en total, 68% hombres, 32% mujeres. En cualquier caso este último dato se consideró adecuado como indicador de contexto, pues refleja mejor la realidad. Nuestro objetivo inmediato en cuanto a participación era por tanto garantizar como mínimo dichos porcentajes entre las personas admitidas.

Analizando las solicitudes recibidas, el 71% de ellas eran hombres y el 29% mujeres, es decir del total de hombres invitados, el 65% habían presentado solicitud. Y del total de mujeres invitadas, el 77% habían presentado solicitud. Lo que muestra un notable mayor interés de las mujeres por ésta actividad formativa.

Realizado el proceso de selección , del total de personas de nuestros Centros admitidas, el 68% eran hombres, y el 33% mujeres. Con lo que se consiguió superar en un punto el valor del indicador de contexto elegido para la participación. La diferencia es exigua, pero significativa teniendo en cuenta que en ediciones anteriores de la Escuela de Verano en las que no se intervino de antemano en el proceso de participación, el porcentaje de mujeres asistentes fue menor que el porcentaje de mujeres solicitantes.

Analizando la participación general, es decir incluyendo los/las participantes procedentes de otras entidades, así como los/las ponentes de las conferencias inaugurales: 108 en total, los porcentajes de participación fueron 60% Hombres y 40% Mujeres. Este incremento de 7 puntos en el porcentaje de participación femenina, pone de manifiesto la masculinización de nuestro sistema formativo.

Conclusiones de Grupos de Trabajo

El resultado ha sido desigual, cabe destacar el planteamiento del grupo nº 4: Metodología Participativa, que ha reflexionado sobre la importancia de considerar el enfoque integrado de género como línea de actuación para garantizar una participación equilibrada, y así lo recoge entre sus conclusiones.

O el planteamiento del grupo 1: Enfoque de la Formación Ambiental, que reflexionando sobre los roles del género en el medio rural reconoce las distintas sensibilidades de hombres y mujeres ante el medio ambiente, y la importancia de éstas para la protección del mismo.

En los otros grupos no se recoge nada destacable al respecto.

Sobre el uso del lenguaje no sexista:

En las comunicaciones escritas la incidencia ha sido también desigual, destacando de nuevo la sensibilidad mostrada por los grupos 1 y 4 en la redacción de conclusiones. En la memoria final de la Escuela se ha respetado la redacción tal y como la han presentado ponentes y responsables de grupos.

En las comunicaciones orales ante los plenarios se ha hecho en general un esfuerzo importante por adecuar el uso del lenguaje, pero se ha evidenciado las dificultades que aun esto provoca.

Actividades lúdicas

- Museo del Aceite.-

La visita fue un buen ejemplo de cómo el olivar es elemento clave cultural y económico en Andalucía. Se pudo disfrutar de la exposición de antiguas fotografías que hacían visible la presencia de mujeres y hombres en el trabajo diario que genera este cultivo.

Algunas fotos reflejaban la penosidad del trabajo de recolección, la presencia de mujeres cargadas con criaturas, imágenes que nos recuerdan un tiempo pasado o tal vez próximo si nos remitimos a colectivos más desfavorecidos (emigrantes).

- Qi Gong.

Una magnífica selección de actividad donde las personas participantes descubrieron una forma distinta de movimiento y relajación.

La incorporación por parte de los dinamizadores del lenguaje integrador, el reparto de los espacios, la invitación permanente a hombres y mujeres en la ela-

boración de los ejercicios considerando la diferencia física y de edad hizo de esta actividad un lujo de ejemplo de integración paulatina de la perspectiva de género

- Teatro.

La temática de la obra, farsa o comedia de enredo de época medieval, lleva al extremo en clave de humor la perpetuación de roles tradicionales de género, tanto en la selección de los textos, lenguajes, sonidos, dichos, refranes, interpretaciones, etc. El teatro es cultura en todas sus modalidades, pero considerando la invitación de integrar la perspectiva de género en toda La Escuela las actitudes mostradas en la obra son justamente las que deberíamos erradicar en nuestro comportamiento como formadores/as.

Resultados de la encuesta

La encuesta era voluntaria y anónima, no obstante hemos cometido un error metodológico al no incluir identificadores de sexo y edad, de manera que quedó a criterio de los/las animadores de los grupos de trabajo y solo en algunos casos se recogió dicha información, lo que si bien limita las posibilidades de análisis, no impide extraer importantes conclusiones.

El número de encuestas contestadas ha sido 62, aproximadamente el 70% de los participantes en los grupos de trabajo

1.- A la pregunta "¿Crees que hombres y mujeres somos iguales?":

- El 38,7% dicen SI.

Justificando su respuesta en la mayoría de los casos, en que el hombre y la mujer tienen igual capacidad intelectual y de trabajo y por tanto mismos derechos, oportunidades, deberes.

- El 61,3% contesta NO, dando como principales diferencias:

La mayoría marcan diferencias físicas, fisiológicas o biológicas.

La otra diferencia en importancia que se contesta es la educacionales, lo que se refleja en el comportamiento.

- Interpretación: En una pregunta tan amplia como esta, han cabido dos interpretaciones, se concluye que, efectivamente, hombre y mujer son diferentes en cuanto a biología, concepto, por otro lado, bastante obvio. Se defiende también el hecho, de que, puesto que hemos recibido una educación diferente, esto nos predispone de manera desigual ante aspectos emotivos, de respuesta...

Sin embargo, hay un marcado reflejo de que en cuanto a derechos, obligaciones, libertades y capacidades, el hombre y la mujer se presentan iguales.

2.- A la pregunta "*¿Te gusta creer que hay diferencia entre hombres y mujeres?*"

- El 35,5% dicen SI.

Justificando su respuesta en que esa diferencia es lógica y agradable.

- El 59,6% dicen NO.

Justificando su respuesta en la mayoría de los casos, en que si se piensa en una diferencia ya de entrada se está afectando a la igualdad de oportunidades y al desarrollo profesional del individuo.

- El 4,9% no afirman ni niegan.

-Interpretación: Como en la respuesta anterior, esta pregunta se interpreta de dos maneras diferentes, por un lado gusta esa diferencia biológica, pero, por otro lado, se defiende que el mantener presente esta diferencia en el terreno profesional está dificultando la igualdad de oportunidades y el desarrollo profesional de cada ser humano.

3.- A la pregunta "*¿Crees que nos educan de igual forma a hombres y mujeres?*"

- El 14,5% dicen SI.

- El 85,5% dicen NO.

-Interpretación: La mayoría de los/as encuestados/as reconocen que aún existen diferencias en la manera de educar a hombres y mujeres.

4.- A la pregunta "*¿Crees que los medios de comunicación tratan igual a hombres y mujeres?*"

- El 8,0% dicen SI.

- El 90,3% dicen NO.

- El 1,7% no contesta.

-Interpretación: Los encuestados reconocen que se da un trato desigual a hombres y mujeres en los medios de comunicación, cuando por otro lado, todos/as somos conscientes de la influencia que tienen sobre el desarrollo del ser humano.

5.- A la pregunta *"¿Crees que son diferentes los aspectos materiales de los que hombres y mujeres se rodean?"*

- El 67,7% dicen SI.
- El 25,8% dicen NO.
- El 6,5% no contesta

-Interpretación: Predomina la idea de que en el terreno material, hombre y mujer se sitúan en contextos diferentes, no están rodeados de las mismas cosas, no se llega a concretar si es por elección propia o porque así le empuja la sociedad, que al fin y al cabo es lo mismo, ya que la constituimos todos y todas. Esto tiene que ver con los roles de genero asignados por la sociedad.

6.- A la pregunta *"¿Crees que son diferentes los aspectos emocionales que rodean a hombres y mujeres?"*

- El 75,8% dicen SI.
- El 22,6% dicen NO.
- El 1,6% no contesta

-Interpretación: Que exista una diferencia emocional entre hombre y mujer, aún está más marcado, que en el aspecto material. Este hecho no se justifica explícitamente, pero por el contexto de las encuestas, queda latente que esta respuesta se fundamenta en aspectos culturales, es decir roles de genero que posteriormente se convierten en creencias o estereotipos que la sociedad mantiene y transmite sobre como son, deben y pueden comportarse hombres y mujeres.

7.- A la pregunta *"¿Hay diferencia entre la salud de los hombres y de las mujeres?"*

- El 53,2% dicen SI.
- El 46,8% dicen NO.

-Interpretación: Las diferencias entre hombres y mujeres desaparecen en cuanto a temas de salud, según se recoge de las respuestas de la mayoría de las encuestas. Se podría interpretar como que no hay un sexo, más débil que otro físicamente hablando.

8.- A la pregunta *"¿Crees que en el mundo laboral hay diferencia entre hombres y mujeres?"*

- El 82,3% dicen SI
- El 17,7% dicen NO

-Interpretación: Como una más de tantas estadística que recogen esta pregunta, se afirma que el mundo laboral no trata por igual a mujeres y a hombres, que esta diferencia esta patente en la sociedad actual, y como tal en nuestra Consejería.

9.- A la pregunta *"¿Piensas que es bueno que haya diferencia entre hombres y mujeres en el mundo laboral, para un mejor reparto de tareas?"*

- El 4,8% dicen SI, porque todavía encuentran diferencias entre lo que puede hacer el hombre y la mujer.
- El 88,7% dicen NO. Justificando en su mayoría que tanto hombres como mujeres están es igualdad de capacidad y por tanto de oportunidades.
- El 6,5% no contesta

-Interpretación: En este punto hay una pequeña minoría que todavía entiende que el reparto de tareas es beneficioso en el mundo laboral. Por el contrario la gran mayoría no encuentra justificación que apoye como positivo que exista una diferencia en el reparto de tareas laborales, ya que se defiende que ambos están en igualdad de capacidad y por tanto de oportunidades.

10.- A la pregunta *"¿Crees que compartimos por igual la esfera pública y privada?"*

- El 14,5% dicen SI.
- El 82,3% dicen NO.
- El 3,2% no contesta

-Interpretación: Con esta pregunta se pretende saber como ven los/as encuestados/as una realidad que por otro lado, se podría contrastar con cifras existentes. Se evidencia que la esfera publica y privada no se comparte de igual forma entre mujeres y hombres.

11.- A la pregunta *"¿Crees que estamos capacitados por igual hombres y mujeres para ocupar los mismos cargos / puestos en el mundo laboral?"*

- El 93,5% dicen SI, por que creen en la igualdad profesional, en la igualdad de capacidades entre hombres y mujeres. Se comenta además que según la experiencia personal esto se corrobora. Se remarca que por supuesto para que esto sea así si tienen que dar las mismas oportunidades y recursos.

- El 6,5% dicen NO, y acusan de ello a una sociedad que le cuesta cambiar.

-Interpretación: La gran mayoría, creen en la igualdad profesional, y con ello, en la igualdad de capacidades entre hombres y mujeres. Se comenta, además, que según la experiencia personal esto se corrobora. Se remarca que, por supuesto, para que esto sea así, se tienen que dar las mismas oportunidades y recursos a ambos sexos. Mientras, una pequeña minoría responde que "no", acusando de ello, a una sociedad a la que le cuesta cambiar.

12.- A la pregunta *"¿Crees que en general la mujer es menos dependiente económicamente que el hombre?"*

- El 30,6% dicen SI.

- El 59,7% dicen NO.

- El 9,7% no contesta

-Interpretación: Se desprende según los/as encuestados/as que la mujer tiene más dependencia económica que el hombre. No se ha hecho mención al dificultad de acceso al mercado laboral de hombres y mujeres, el acceso a los medios económicos, o al reparto igualitario de tareas en los ámbitos publico/ privado

13.- A la pregunta *"¿Crees que el lenguaje es sexista?"*

- El 66,1% dicen SI, dividiéndose en dos grupos, quienes afirman que este punto es importante a la hora de alcanzar la igualdad de hombres y mujeres, y quienes no lo ven importante.

- El 30,6% dicen NO.

- El 3,3% no contesta

-Interpretación: Más de la mitad reconocen el uso por parte de la sociedad de un lenguaje sexista, pero esta respuesta no tiene consenso, ya que mientras un grupo lo encuentra como algo negativo para alcanzar la igualdad de hombres y mujeres otro no lo considera relevante.

14.- A la pregunta *"¿Crees que hay diferencia entre ser formador y formadora?"*

- El 14,5% dicen SI,
- El 82,3% dicen NO.
- El 3,2% no contesta

-Interpretación: La mayoría no encuentra diferencia en que la persona que imparta la actividad formativa sea hombre o mujer.

15.- A la pregunta *"¿Crees que hay diferencia entre ser alumno y alumna?"*

- El 14,5% dicen SI, justificándolo por el modelo social especialmente marcado en el mundo rural, en el que la mujer tiene más baja autoestima.
- El 80,6% dicen NO.
- El 4,9% no contesta

-Interpretación: Siguiendo en la línea de la respuesta anterior la mayoría no encuentra diferencia en recibir una formación por ser hombre o mujer. Pero una minoría encuentra diferencia justificándolo por el modelo social especialmente marcado en el mundo rural, en el que la mujer tiene más baja autoestima

16.- A la pregunta *"¿Se comporta de igual forma ante un/a alumno/a de sexo contrario?"*

- El 46,8% dicen SI, sosteniendo en la mayoría de los casos que no hay motivo para lo contrario, para un trato desigual.
- El 48,4% dicen NO.
- El 4,8% no contesta

-Interpretación: La respuesta está muy dividida entre el "sí" y el "no". Justificando un comportamiento igualitario hacia hombres y mujeres en la mayo-

ría de los casos porque no hay motivos para lo contrario, o sea, para un trato desigual.

Considerando la totalidad de las preguntas formuladas, y haciendo la interpretación combinada de las respuestas mas significativas, encontramos algunas incongruencias que pasamos a analizar:

Por un lado se admite mayoritariamente la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en el mundo laboral, en la educación, en el uso de las esferas publica y privada, en el tratamiento por los medios de comunicación (preguntas 3,4,8 y 10). Y por otro se considera mayoritariamente que no hay diferencias entre ser profesor y profesora, o entre ser alumno y alumna, así mismo se admiten diferencias de comportamiento como profesor/a ante alumnos/as del sexo contrario (preguntas 14,15,16).

Esto nos indica la típica dualidad entre igualdad formal, e igualdad real. Las discriminaciones por razón de sexo las detectamos en la sociedad a nivel general, pero no somos capaces de asumirlas en nuestra propia actividad.

CONCLUSIONES

- La planificación de actividades formativas con enfoque integrado de genero es posible, requiere formación previa de parte del equipo de planificación pero no una gran especialización.
- La planificación de actividades formativas con enfoque integrado de genero permite promover un desarrollo participativo, equitativo y sostenible.
- Analizar los contenidos y procedimientos de las actividades formativas aplicando el análisis de género permite mejorar los propios procesos de planificación de la actividad, y esto es fácilmente transferible a nuestras actividades de formación e investigación agraria y pesquera.
- La elaboración de instrucciones básicas sobre genero no ha sido suficiente para que el personal docente de la escuela de verano haya tenido en cuenta dicha dimensión. Es necesario establecer un proceso continuo de sensibilización y formación permanente, no solo del profesorado sino de todo el personal implicado en los procesos de formación e investigación.
- El diagnóstico, aplicando los principios de la perspectiva de género para identificar la situación y posición de los componentes de la escuela de verano, nos ha mostrado un perfil muy masculinizado de nuestros equi-

pos de trabajo en relación con otras entidades, la constatación de la existencia de una igualdad formal pero no real, y la necesidad de continuar con las acciones formativas específicas de Género, que permita la existencia de una masa crítica de formadores y formadoras sensibilizados y capacitados para el uso de las herramientas necesarias para aplicar el enfoque integrado de género.

PARTICIPACIÓN

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

La Escuela se abrió a todo el personal docente (funcionario, laboral y colaborador) y técnicos/as que trabajan en transferencia de tecnología de los centros dependientes del Instituto de Investigación y Formación Agroalimentaria y Pesquera, antes Dirección General de Investigación y Formación Agraria y Pesquera; profesorado de las Consejerías de Educación y Ciencia y Medioambiente; el Instituto Andaluz de la Mujer; otras autonomías del territorio español, organizaciones agrarias y pesqueras; y profesorado de Francia y Portugal.

Se estableció el límite de participación en 100 plazas; alcanzándose un total de 108 participantes, con 132 solicitudes. En la tabla se puede ver la distribución de los participantes según su lugar de trabajo:

<u>CENTRO DE PROCEDENCIA</u>	<u>Nº PARTICIPANTES</u>
- Centros Agrarios de la Consejería de Agricultura (Andalucía)	50
- Centros Pesqueros de la Consejería de Agricultura (Andalucía)	12
- Centro de Formación de Portugal	1
- Centro de Formación de Francia	2
- Centro Rural de Información de la Unión Europea	1
- Consejería de Medio Ambiente (Andalucía).....	1
- Consultoría, Educación y Recursos	1
- Delegaciones Provinciales de Agricultura y Pesca (Andalucía)	6
- Empresa Pública para el Desarrollo Agrario y Pesquero de Andalucía ...	13
- Empresa Privada Travel Dos	2
- Escuela Europea de Shiatsu	2
- Generalitat de Catalunya	2
- Gobierno de Navarra	1
- Instituto de Fomento de Andalucía (IFA)	1
- instituto Andaluz de la Mujer	2
- Santillana Formación	1
- Servicios Centrales Consejería Agricultura y Pesca	7
- Universidad de Sevilla	3
TOTAL.....	108

Evaluación de la actividad

Los participantes evaluaron la actividad mediante un Cuestionario diseñado por el Instituto Andaluz de Administración Pública (IAAP). Se presenta a continuación la media aritmética de las respuestas dadas a las diferentes preguntas:

ASPECTOS	MEDIA
1.- Los objetivos de la actividad se han conseguido:	8
2.- El contenido de la actividad ha satisfecho las necesidades de formación	9
3.- El nivel de profundidad de los temas ha sido adecuado:.....	8
4.- La duración de la actividad ha sido adecuada a los objetivos y contenidos.....	9
5.- La actividad del coordinador/a ha sido positiva:.....	9
6.- La metodología usada ha sido la más adecuada a los objetivos y contenidos:.....	8
7.- La metodología ha permitido una participación activa:.....	9
8.- Las prácticas, ejercicios prácticos, supuestos, etc. Han sido útiles:.....	8
9.- La calidad y la cantidad de la documentación han sido idóneas:.....	7
10.-Las aulas y mobiliarios han sido adecuados:	8
11.-El ambiente de aprendizaje ha sido bueno:.....	9
12.-Los horarios y su distribución ha sido adecuados:.....	8
13.-Las enseñanzas recibidas son útiles en el puesto de trabajo:.....	9
14.-Las enseñanzas recibidas son útiles para la formación profesional:.....	9
15.-Las enseñanzas recibidas son útiles para la formación personal:.....	9
16.-La actividad merece una valoración global de:	8

LISTADO DE PARTICIPANTES

NOMBRE	CENTRO	DIRECCION
Alejandro Pelayo Perera	Delg.Prov. Agricultura y Pesca	Avda. Julio Caro Baroja, S/N, (CORTEGANA) HUELVA
Alfonso J. Silva García Alicia GonzálezVicente	Empresa Públic. Desarrollo Agropesq. Escuela Náutico Pesquera	C/ Bergantín, 39 41012-SEVILLA C/ Julio Caro Barja, S/N 21002-HUELVA
Ana Campos Paradas Ana Pedrera León Ángeles Díaz Rodríguez Antonia González Vizcaino Antonia Hermosilla López Antonio García García	Centro Invest. Formac. Agraria Centro Invest. Formac. Agraria Empresa Públic. Desarrollo Agropesq Centro Inves. Formac. Agraria Instituto Fomento Andalucía Facul. Cienc. Educac. Universidad	(CAMPANILLAS) 29591-MÁLAGA Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA C/ Bergantín, 39 41012-MÁLAGA Apdo. nº 91 04740-ALMERÍA C/ Carrera de Jesús,9 23002-JAÉN C/ Camilo José Cela, s/n 41018-SEVILLA
Antonio García Rubio Rubio	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 14 CP 14270-
Antonio Hernando Sombria Antonio Martín Rodríguez Antonio Polo Blanco	SSCC Consejería Agric.Pesca Centro Inves. Formac Agraria Instituto Marítimo Pesquero	HINOJOSA DEL DUQUE(CÓRDOBA) C/ Tabladilla, S/N 41071-SEVILLA (CAMPANILLAS) 29591MÁLAGA C/ Duque de Nájera, 10 11002-CÁDIZ
Antonio Terradillos Marquez Ascensión Zarco Reina Benito Rodríguez Fernandez	Centro Inves. Formac. Agraria Centro Inves. Formac. Agraria Centro Inves. Formac Agraria	Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA Apdo. nº 14 14270
Blas Martinez Rodriguez	Centro Inves. Formac. Agraria	HINOJOSA DEI DUQUE (CÓRDOBA) Apdo. nº 50, 23620 (MENGIBAR) JAÉN
Brígida Jimenez Herrera	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA

NOMBRE	CENTRO	DIRECCION
Carmelo Pimiento Muñoz	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, S/N 21002-HUELVA
Carmen Fuster Bassas	Generalitat Catalunya	C/ María Rosa Molas, 38 REUS- TARRAGONA
Clara E. Salazar Navarro	Centro Inves. Formac. Agraria	(CAMPANILLAS) 29591-MÁLAGA
Cristina Moreira Lourenço	Centro PORTUGAL	Quinta da Saúde- Apdo. 345; 7801- (BEJA)PORTUGAL
Daniel Pérez Mohedano	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. 50, 23620 (MENGIBAR) JAÉN
David Kumurdgian	CentreD'ExperimentationPedagogie	9 Rue C .Freinet 48400 (FLORAC) FRANCIA
Eduard Bes Jaques	C. Formac. I Estudis Agrorurals	Apdo. 1209; 43280-REUS- TARRAGONA
Esther Calderón Zaragoza	Centro Ives. Formac. Agraria	(CAMPANILLAS) 29591-MÁLAGA
Estrella Garcia Fajardo	SSCC Consejería Agric.Pesca	C/ Tabladilla, s/n 41071-SEVILLA
Félix Ruiz Coletto	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA
Francisco Arrebola Molina	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 14 14270
Francisco Oliva García	Centro Inves. Formac. Agraria	HINOJOSA DEI DUQUE (CÓRDOBA)
Francisco Ortiz Berrocal	Centro Inves. Formac. Agraria	(CAMPANILLAS) 29591-MÁLAGA
Inés Moya García	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. Nº 3092 14080-CÓRDOBA
Isabel Ma Salinas Espín	Empresa Públic. Desarr. Agra Pes	Apdo. Nº 91 04740-ALMERÍA
Jesús Pérez Aparicio	Centro Inves. Formac. Agraria	C/ Bergantín, 9 41012-SEVILLA
Joaquín Moya Chacón	Escuela Náutico Pesquera	Avda. Rodriguez Fuente s/n 14700-PALMA RÍO (CÓRDOBA)
Joaquín Regidor Moreno	Delg.Prov. Agricultura y Pesca	C/ Julio Caro baroja, S/N 21002-HUELVA
Jose A.Hórcajada Benito	Centro Inves. Formac. Agraria	Plaza del Punto, 6 - 2ª PLANTA 21071-HUELVA (CAMPANILLAS) 29591-MÁLAGA

NOMBRE	CENTRO	DIRECCION
José A. Jimenez Guillén	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 7 41720 (LOS PALACIOS) SEVILLA
José A. Rodriguez Rodriguez	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, S/N 21002-HUELVA
José Calderón Naranjo	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 2027 18080-GRANADA
José Egido Freire	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 7 41720 (LOS PALACIOS) SEVILLA
José F.Blanco Guerra	Centro Inves. Formac. Agraria	Avda. Rodriguez Fuente,s/n 14700-PALMA DEL RÍO (CÓRDOBA)
José Luis Molina de la Rosa	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA
José María Amo Pérez	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, S/N 21002-HUELVA
José Sanchez De Fomar	Instituto Marítimo Pesquero	C/ Duque de Nájera, 10 11002-CÁDIZ
Josefa Isabel Luna Luna	Consejería Medio Ambiente	Avda. Manuel Siurot, 50 41071-SEVILLA
Juan A. Pérez Gragera	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, S/N 21002HUELVA
Juan Cano Rodriguez	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. Nº 15 14940-CABRA
Juan de Dios Gil González	Escuela Europea de Shiatsu	Rotonda Sta.Eufemia,66 41940 (TOMARES)-SEVILLA
Juan Dominguez Jimenez	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA
Juan E. Gil Rodriguez	Escuela Europea de Shiatsu	Rotonda Sta.Eufemia,66 41940 (TOMARES)-SEVILLA
Juan García Escobar	Centro Inves. Formac Agraria	Apdo. nº 2027 18080-GRANADA
Juan M. Alfonso Almirón	Centro Inves. Formac. Agrario	Avda. Rodriguez Fuente s/n 14700-PALMA DEL RÍO (CÓRDOBA)
Juan M. Santana Gómez	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, S/N

NOMBRE	CENTRO	DIRECCION
Juan P. García Bernal	Centro Inves. Formac. Agraria	Camino Esparragosa, S/N 11550-CHIPIONA (CADIZ)
Juana Durán Rosales	Delg. Prov. Agricultura y Pesca	Plaza del Punto, 6 - 2ª PLANTA 21071-HUELVA
Julián Pérez García	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA
Julio E. Barranto Moreno	Empresa Púbic. Desarr. AgroPesq	C/ Bergantín, 39 41012-SEVILLA
Luis Pérez Nágier	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. Nº 3092 14080-CÓRODBA
Maite Echarri Górriz	Instituto Técnico y de Gestión	Avda.San Jorge, 81 Entrepl. Cha. 31012 (PAMPLONA) NAVARRA
Manuel González Sus Mozas	Centro Inves. Formac. Agraria	Camino Esparragosa, S/N 11550-CHIPIONA
Manuel Rodríguez Fanjul	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, S/N 21002-HUELVA
Mnauela Jimenez Sánchez	Facul. Cienc. Educ. Universidad	C/ Camilo José Cela s/n 41018-SEVILLA
Manuela López Rufian	Instituto de la Mujer	C/Alfonso XI, 57 41007-SEVILLA
Ma Ángeles Ponce Valmorisco	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo.,7 (LOS PALACIOS) SEVILLA
Ma Ángeles Rebollo Catalán	Facul. Cienc. Educ. Universidad	C/ Camilo J. Cela, S/N 41018-SEVILLA
Ma Carmen García García	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. Nº 91 04740-ALMERÍA
Ma Carmen Martín Gómez	SSCC Consejería Agricultura	C/ Tabladilla, s/n 41071-SEVILLA
Ma Carmen Velazquez Sendra	Centro Inves. Formac. Agraria	Camino Esparragosa s/n 11550-CHIPIONA
Ma Pilar Ramirez Pérez	Centro Inves. Formac. agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA
Ma Rosario Berrocal Ortega	Centro Inves. Formac. agraria	(CAMPANILLAS) 29591-MÁLAGA
Ma Dolores Saavedra Borrero	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, s/n 21002-HUELVA
Ma Esther Ortega Moreno	Delg. Prov. Agricultura y Pesca	Plaza del Punto, 6 - 2ª Planta 21071-HUELVA

NOMBRE	CENTRO	DIRECCION
Mª Gemma Rubio Estrada	Empr. Públic. Desarr. AgrarioPesq	C/ Bergantín, 39 41012-SEVILLA
Mª Guadalupe Fuentes Jimenez	Escuela Náutico Pesquera	C/ Julio Caro Baroja, s/n 21002-HUELVA
Mª Isabel López Infante	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo., 15 14940-CABRA
Mª Jesús Arana Tomé	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA
Mª Jesús Camps Gutierrez	Centro Inves. Formac. Agraria	Camino Esparragosa s/n 11550-CHIPIONA
Mª José Montaner Almansa	Deleg. Prov. Agricultura y Pesca	Plaza del punto, 6 - 2ª Planta 21071-HUELVA
Milagros Fernández Fernández	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 91 04740-ALMERÍA
Mercedes Nadales Chacón	Instituto de la Mujer	Alfonso XI, 57 41007-SEVILLA
Michel Vidal	CentreD'Experiment.Pedagogique	9 Rue C.Freinet 48400 (FLORAC) FRANCIA
Nicolás Serrano Castillo	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA
Olimpia GómezReja	Centro Inves. Formac Agraria	Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA
Pablo Romero Tortolero	Centro Inves. Formac. Agraria	Rodriguez Fuente s/n (PALMA RÍO) 14700-CÓRDOBA
Pedro Illescas Toril	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA
Pilar Calvo Galindo	Instituto Marítimo Pesquero	C/ Duque de Nájera, 10 11002-CÁDIZ
Rafael Cano Lopez	SSCC Consejería Agricultura y Pesca	C/ Tabladilla, s/n 41071-SEVILLA
Rafael Carmona Priego	Empresa Públic.Desarr. Agropesq	C/ Bergantín, 39 41012-JAÉN
Rafael Fernández Gómez	Empresa Públic. Desarr.Agropesq	C/ Bergantín, 39 41012-SEVILLA
Rafael García Pérez	Facul. Cienc. Educ. Universidad	C/ Camilo José cela, s/n 41018-SEVILLA
Rafael Moraza Reyes	Centro Inves. Formac. Agraria	Camilo Esparragosa s/n 11550-CHIPIONA
Ricardo Avila Alabarces	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 2027 18080-GRANADA

NOMBRE	CENTRO	DIRECCION
Rubén Sánchez Cáceres	Centro Inves. Formac. Agraria	Camino Esparragosa,s/n 11550-CHIPIONA
Simón F. Cabrera García	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 2027 18080-GRANADA
Valentín López López	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 15 14940-CABRA
Vicente J. Zaragoza Ramirez	Empresa Públic. Desarr. Agropesq	C/ Bergantín, 39 41012-SEVILLA
Victor Ortiz Somovilla	Centro Inves. Formac. Agraria	Apdo. nº 3092 14080-CÓRDOBA