

Evaluación diagnóstica de conocimientos previos para el curso de producción porcina

- ❖ **VERÓNICA TAMBURINI** | tamburinive@yahoo.com
- ❖ **VANESSA PASTORELLI** | vpastorelli@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **GLADYS LAPORTE** | gladys_laporte@hotmail.com
- ❖ **SARA WILLIAMS** | swilliams@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata.

INTRODUCCIÓN

En el año 2009, se inició el dictado del Curso de Producción Porcina correspondiente al plan de estudios (406/08) de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso obligatorio pertenece al Ciclo Superior de la carrera, en el núcleo de Producción Animal y se ubica en el segundo cuatrimestre de 4° año. Posee una carga de 49 horas, distribuidas en 16 semanas; siendo su carga semanal de 3 horas.

El objetivo del curso es que el alumno adquiera los conocimientos y obtenga las habilidades necesarias para el manejo de la producción de cerdos tanto a nivel nacional como en el resto del mundo teniendo siempre presente el bienestar animal y el respeto por el medio ambiente.

La producción porcina es una de las actividades más estrechamente vinculadas al hombre y al medio ambiente, y tiene como finalidad el proporcionar alimentos, ya sea como carne fresca o transformada, siendo actualmente la principal especie productora cárnica del mundo. Por lo tanto resulta relevante considerar las formas en que dicha explotación se lleva a cabo y la rapidez con que se apliquen los conocimientos obtenidos a través del progreso científico, a los efectos de maximizar los rindes productivos de la especie y responder a las exigencias del consumidor y un mercado moderno altamente competitivo, respetando las normativas del bienestar animal y del cuidado del medio ambiente.

El curso consta de clases teóricas y prácticas. Los contenidos están distribuidos en 14 APO (Actividad Práctica Obligatoria). Las estrategias didácticas constan de clases expositivas, trabajo de campo y prácticas de intervención profesional realizadas con los animales en el predio de la facultad. También se realizan visitas a establecimientos porcinos que se encuentran en zonas cercanas al partido de La Plata. Esto último, permite complementar todo lo aprendido durante el curso, ya que el alumno tiene la posibilidad no sólo de observar sino también de indagar sobre diferentes cuestiones inherentes a la producción porcina.

El método de evaluación del Curso de Producción Porcina consta de 2 exámenes parciales escritos. Cada evaluación consta de 2 instancias de recuperación. La primera evaluación se realiza en la mitad de la cursada y la última, al finalizar las APOs. Como la modalidad de la carrera es la promoción, todas las materias pueden ser promocionables. Al alumno se lo considera regular cuando ha asistido al 75% de las clases y aprobado el curso con una nota mínima de 4 (cuatro) puntos. Posteriormente deberá rendir el EFI (Examen Final Integrador). Por otro lado, si el alumno obtuvo promediando ambos exámenes, un valor de 7 (siete) puntos, estará en condiciones de promocionar el curso. En general, este curso lo promociona alrededor del 40% del alumnado.

OBJETIVO

La propuesta de este trabajo consiste en la revisión de los contenidos previos de los estudiantes y su relación con el aprendizaje posterior al finalizar el Curso de Producción Porcina.

La inquietud de realizar la evaluación diagnóstica surge de aprovechar tempranamente la experiencia de nuestra práctica educativa desde la implementación del curso, para conocer los saberes previos necesarios con los cuales cuentan los estudiantes para nuestro curso y cuáles son los que debemos enfatizar o recordar antes de agregar nuevos contenidos.

MARCO TEÓRICO

La evaluación se puede entender como el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. Aplicado en la educación, dicho proceso también se propone obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones, y recibe el nombre de evaluación educativa.

Las posibilidades de evaluación que surgen al combinar los casos, atributos, niveles y modalidades metodológicas son, en realidad, innumerables y complejas. Todo este campo intrincado y diverso es el que subyace y está contenido bajo un sólo término: evaluación educativa. (Medina, y otros 2008).

Si bien los enfoques cognitivos hacen mayor énfasis en lo referente a los conceptos o nociones previas que tiene el estudiante sobre el contenido que va a aprender, la evaluación, se debe extender a su disposición, interés, importancia que le confiere al aprendizaje y estrategia para acometerla; a cuyo efecto existen técnicas en forma de cuestionarios, escalas de actividades, entrevistas individuales y grupales, sistemas de perfiles múltiples sobre dimensiones relevantes del conocimiento previo y la propia observación del comportamiento de los estudiantes en los estadios iniciales de la enseñanza del tema, asignatura o nivel de que se trate. (Bombelli, 2013).

Sabemos también que el conocimiento previo es, de forma aislada la variable que más influye en el aprendizaje. En última instancia solo podemos aprender a partir de aquello que ya conocemos (Ausubel, 1963, en Moreira, 2005)

Tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, y es fácil que los profesores sigan considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionen claramente con el aprendizaje de los alumnos y, menos, que lo apoyen. Sin embargo, desde finales de los años setenta, los paradigmas existentes sobre la evaluación en educación han cambiado gracias a que ésta se ha convertido en objeto de investigación y experimentación. Por lo tanto, actualmente ya no se mira como una simple forma de medir, sino como un proceso que permite el efectivo seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Así la evaluación se convierte en una poderosa herramienta en el mejoramiento de ambos procesos y, específicamente para los alumnos, en una forma más de aprender (Allen, 1998; Arter, 1997; Blythe, Allen & Scieffelin-Powell, 1999; Dochy & MacDowell, 1997; Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1998; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999).

La evaluación no debe considerarse un fin en sí misma, sino un recurso importantísimo para apoyar en él otros aspectos muy significativos de la tarea educacional. Se evalúa para conocer la marcha de la enseñanza y del aprendizaje, para diagnosticar problemas, para determinar hasta qué punto se cumplen los objetivos que persigue la enseñanza, para

obtener fundamentos sólidos que posibiliten las mejoras de los contenidos de un programa, de un ciclo o de todo un sistema (Agudo de Córscico, 1983).

Los modos que asume la evaluación educativa son muy variados, pues debe aplicarse a múltiples variables que es menester considerar para el mejor conocimiento de la conducta del educando, del proceso de aprendizaje y de la situación de aprendizaje, donde importa tanto la institución educativa como la interacción entre los miembros del grupo escolar (Agudo de Córscico, 1983).

Un principio general que rige el diseño de una evaluación es el de la economía de tiempo (Santos Guerra, 1999). El número de alumnos ha aumentado en los distintos niveles de educación, planteando la necesidad de encontrar las técnicas adecuadas para la enseñanza en grupos numerosos, así como las técnicas de evaluación que puedan acompañar adecuadamente a una enseñanza que promueva aprendizajes significativos en todos los alumnos, que evite el fracaso escolar, la repitencia y la deserción. (Camilloni, 1998).

La evaluación es el proceso de enjuiciar algo, y para ello es necesario conocer primero ese objeto a evaluar. De ahí, que el proceso de evaluación implique y conlleve tareas de identificación de información (qué se va a evaluar), de obtención de dicha información (mediante técnicas de investigación social) y de difusión de la misma a los actores sociales interesados o a los responsables que han solicitado el estudio evaluativo. Pero esta tarea de recogida y sistematización de datos no puede hacerse de cualquier forma. Es necesario que los procedimientos utilizados cumplan ciertos requisitos de fiabilidad y validez, a fin de que los resultados de la evaluación sean justificables y lo más objetivos y precisos posible. (Cano Ramírez, 2005)

Cuando la evaluación –entendida como juicio de valor para tomar decisiones en base a una información determinada y/o parámetros de referencia– es aplicada al aprendizaje debe dar respuestas, entre otras interrogantes a las siguientes: ¿Qué es evaluar?, ¿cómo es la evaluación?, ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa?; es decir, debe informar de las principales características de la evaluación del aprendizaje significativo. (Rivera Muñoz, 2004).

La evaluación diagnóstica puede ser, a su vez, inicial o puntual. La evaluación diagnóstica inicial se realiza de manera única y exclusiva en un proceso educativo largo, y explora si los alumnos cumplen con los prerrequisitos: conocimientos, nivel de desarrollo cognitivo y disposición para

aprender. La evaluación diagnóstica pretende determinar: si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso; en qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que se proponen en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.); la situación personal: física, emocional o familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada. (García García, y otros 2003)

Desde una perspectiva económica y política la evaluación diagnóstica trata de detectar si el alumno incluso el profesor está en condiciones de iniciar un determinado proceso. Por su parte, la evaluación sumativa detectará si el alumno y el profesor han respondido, al final, a las exigencias iniciales del proceso. La evaluación formativa al no centrarse en las condiciones previas ni el resultado, se convierte de hecho en un instrumento para el perfeccionamiento del sistema en sí.

La evaluación diagnóstica al ser previa al proceso lo regula a priori pero a largo plazo, en tanto la sumativa al ser a posteriori o sea al finalizar el proceso puede tomarse como orientadora en la elaboración de otro proceso. (Bombelli, 2013)

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de este trabajo se realizaron dos evaluaciones bajo la modalidad de un examen objetivo escrito, a 28 alumnos tomados al azar.

La primera prueba diagnóstica se realizó el primer día de clases antes de dar comienzo al dictado de la APO mientras que la segunda se realizó al finalizar el dictado del curso, pero antes del segundo examen parcial. Esto consistió en 12 preguntas donde se analizaron los conocimientos previos del alumnado referentes a cursos dictados con anterioridad. Se evaluó una pregunta de Anatomía, una de Patología, una de Inmunología y dos de Teriogenología. Todos estos cursos son dictados en el segundo año de la carrera, mientras que el resto de los ítem corresponden a cursos dictados en el tercer año como Zootecnia General (una pregunta), en Genética (dos preguntas) y en Alimentación Animal (cuatro preguntas).

Cada ítem se valoró con un punto por cada respuesta correcta y de cero punto cuando no se respondió o fue incorrecta o incompleta. Cabe aclarar que se discriminó entre la respuesta incorrecta o incompleta de la que no fue respondida.

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

En los siguientes gráficos se pueden observar los datos de cada una de las asignaturas estudiadas, separadas entre la primera y segunda administración.

Gráfico n°1

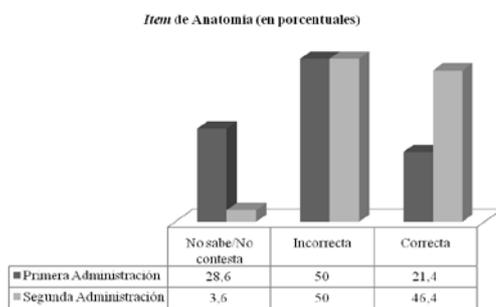
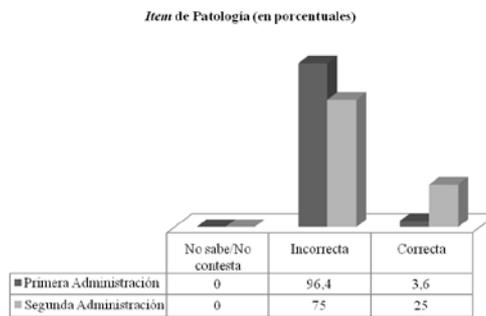


Gráfico n°2



En el gráfico n°1 se puede observar un aumento de los conocimientos en el área de Anatomía en un 25%, así mismo en el gráfico n°2 correspondiente a Patología, los alumnos mostraron un 21,4% de mejora.

Gráfico n°3

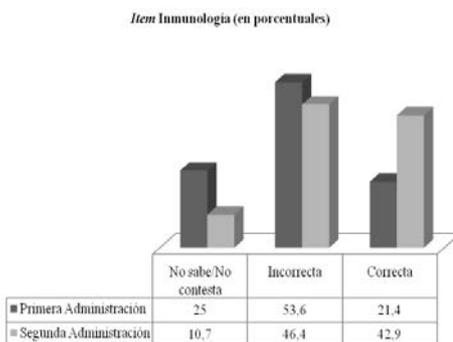
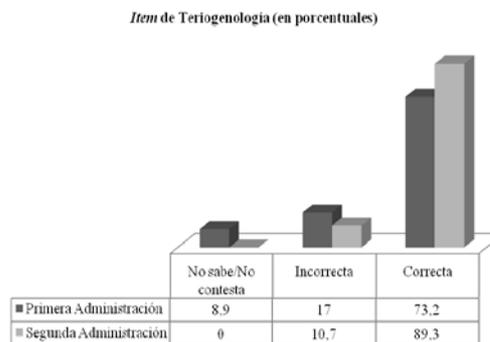


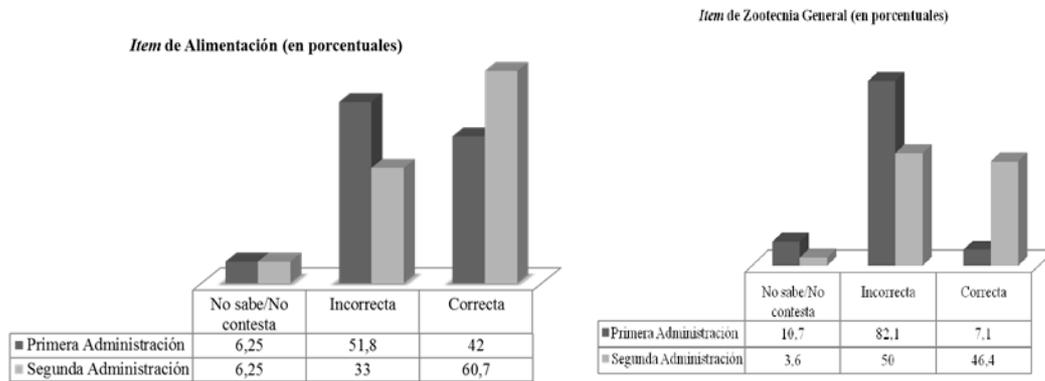
Gráfico n°4



En el gráfico n°3 de Inmunología el aprendizaje creció un 20,6% y en el gráfico n°4 que corresponde al curso de Teriogenología se incrementó un 16,1%.

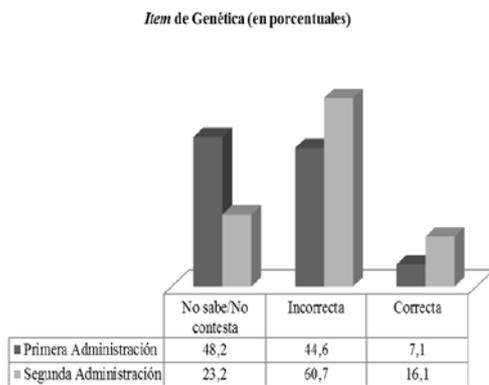
Gráfico n°5

Gráfico n°6



En el *gráfico n°5* de Zootecnia General, los conocimientos aumentaron un 39,3% y en el *gráfico n°6* de Genética se observa que el aprendizaje aumentó un 9%.

Gráfico n°7



El *gráfico n°7* correspondiente a los contenidos de Alimentación, el aprendizaje aumentó un 18,7%.

Este aumento de conocimientos que se pudo apreciar con esta evaluación diagnóstica no solo se debe al dictado del curso de Producción Porcina, sino también al resto de los cursos por los que el alumno transitó en simultáneo durante el primer cuatrimestre del año de la carrera de Ciencias Veterinarias.

La aplicación de esta metodología brinda información sobre los ejes temáticos considerados. La recopilación de datos en años sucesivos, será muy valiosa porque permitirá interpretar más fácilmente la marcha de las prácticas curriculares.

Como conclusión de los resultados obtenidos, se puede indicar que entre la primera y segunda administración de la evaluación, los alumnos mejoraron sus conocimientos en todas las áreas evaluadas.

BIBLIOGRAFÍA

Agudo de Córscico, M. C. (1983). *Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Bloom, B.S. y otros (1975). *Evaluación del aprendizaje*. (Vol. I). Buenos Aires: Troquel.

Bombelli, E. (2013). *Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires.

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.

Cano Ramírez, A. (2005) Tema 5: Elementos para una definición de evaluación. Curso 2005/6. Disponible en la web.

Cardinet, J. (1989). *Evaluer sans juger*. *Révue Française de Pédagogie*, n° 88, julio-agosto setiembre.

Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación*. Cap. 4. Buenos Aires. Ed. Aique.

Castro Rubilar, F. (2003). *La Evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica*. *Theoria*. Vol. 12. Chile.

Catoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Barcelona. Tusquets.

Ebel, R. (1977). *Fundamentos de medición educacional*. Guadalupe. Buenos Aires.

Glaser, R. (1963). *Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions*. *American Psychologist*.

García García, J.; Jasso Méndez, B. y González Carvajal, E. (2003). *Evaluación diagnóstica de una generación de alumnos de la asignatura Salud Pública III. Ciclo escolar 2003*. Facultad de Medicina, UNAM.

Moreira, M. (2005) Aprendizaje significativo crítico (Critical Meaningful Learning) Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación. ISSN: 1579-3141, núm. 6, 2005. La Salle Centro Universitario. Madrid, España.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>

Rivera Muñoz, J. (2004) El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de Investigación Educativa Año 8 N° 14.

Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de evaluación del alumnado de la universidad española. IX Congreso de Formación del Profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Disponible en la web. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm>.