



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

El método de casos en la formación de Diseñadores del Paisaje y Urbanismo

Di Matteo, María Florencia

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación realizada sobre una propuesta de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de un curso de una cátedra de Geografía para la formación de Diseñadores del Paisaje y Urbanismo basada en el uso del método de casos. Aborda, además, la relación entre la estrategia didáctica adoptada y las modalidades de estudios de los alumnos. Para esta caracterización tomamos tanto la perspectiva docente como de estudiantes. El diseño y desarrollo de las clases adopta un enfoque geográfico que estudia conflictos sociales en espacios concretos y concibe a un profesional que toma en cuenta las diferentes perspectivas de quienes hacen uso del espacio. Destacamos la coherencia entre la enseñanza y la evaluación y el lugar central que adquiere el método de casos, que toma casos reales como recursos, generando mayor motivación y acercamiento a la profesión. En este contexto predomina una modalidad de estudio centrada en aplicar conceptos a posibles situaciones de práctica profesional.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes; Método de casos; Evaluación Auténtica; Modalidades de estudio; Universidad

Artículo derivado de una tesis de Maestría en Didáctica, defendida el 16 de diciembre de 2013 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, presentado el 09/09/2014 y admitido el 27/07/2015

Autora: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Contacto: mdimatteo@filo.uba.ar



The case method in the training of the landscape and urban designers

Abstract

This article presents the results of a research carried out on a proposal for teaching and learning assessment of a course of Geography for the professional training of designers of the landscape and urban planning based on the use of the case method. It also discusses the relationship between the didactic strategy adopted and modalities of studies of students. We take into account perspectives, teaching and student. The design and development of the class takes a geographical approach that take advantage of social conflicts in specific spaces and conceives a profession that takes into account the different perspectives of those who make use of the space. We emphasize coherence between teaching and learning assessment; the case method has a central role and takes real cases as a resource, generating motivation and approach to the profession. In the context, we recognize that the modality of study focused on applying concepts to possible situations of professional practice.

Keys Words: Learning Assessment; Case Method; Authentic Assessment; Study method; University

O método de caso na formação de Desenhistas da Paisagem e Urbanismo

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada sobre uma proposta de ensino e avaliação de aprendizagens de um curso da cadeira de Geografia para a formação de Desenhistas da Paisagem e Urbanismo com base na utilização do método de casos. Aborda, também, a relação entre a estratégia didática adotada e as modalidades de estudo dos alunos. Para essa caracterização tomamos tanto a perspectiva docente quanto a de estudantes. O projeto e desenvolvimento das aulas adota uma abordagem geográfica que estuda conflitos sociais em espaços concretos e concebe um profissional que leva em conta as diferentes perspectivas daqueles que fazem uso do espaço. Destacamos a coerência entre ensino e avaliação e o lugar central que tem o método de casos, que faz uso de casos reais como recursos, gerando maior motivação e aproximação à profissão. Neste contexto predomina uma modalidade de estudo centrada na aplicação de conceitos a possíveis situações de prática profissional.

Palavras chave: Avaliação das aprendizagens; Método de casos; Avaliação Autêntica; Modalidades de estudo; Universidade

I. Introducción

La formación profesional constituye una de las principales tareas de la enseñanza universitaria. Cómo enseñar y evaluar los aprendizajes adquiridos para cumplir con aquella función se constituye en uno de los principales desafíos del trabajo docente en este nivel.

Desde la metodología de enseñanza, el método de casos es una de las modalidades que favorece el desarrollo de habilidades para adquirir conocimientos y procedimientos de análisis que pueden transferirse a futuras situaciones de la práctica profesional. Una mirada sobre la relación entre esta estrategia y el tipo de aprendizaje que se intenta favorecer señala una concepción del sujeto en formación como futuro profesional capaz de analizar, argumentar y aprender comprensivamente.

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada sobre una propuesta de enseñanza y evaluación de los aprendizajes basada en el método de casos y su relación con la modalidad de estudio de los alumnos. Para ello tomamos un curso correspondiente a una cátedra¹ de Geografía para la formación de Diseñadores del Paisaje y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Presentamos, inicialmente, referencias teóricas y metodológicas que permiten situar el marco general de este estudio. A continuación, exponemos el análisis de los datos manifestando la articulación entre la enseñanza y un modo de concebir la disciplina y la profesión. Luego, analizamos la evaluación basada en casos señalando su coherencia con las prácticas y contenidos de enseñanza. En el siguiente apartado, avanzamos en las relaciones dadas entre el tipo de evaluación propuesta y las modalidades de estudio de los alumnos. Finalmente, ofrecemos las principales conclusiones de este trabajo.

Esta investigación constituye un aporte al campo de la enseñanza de nivel superior en tanto expresa formas en que jóvenes que asisten a la universidad se vinculan con el conocimiento y las perspectivas pedagógicas puestas en juego para ello. De esta manera, procura convertirse en un aporte para la comprensión de las relaciones entre procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Adquiere, también, relevancia a nivel institucional en tanto se propone contribuir a la reflexión y al diseño de programas de evaluación de cursos orientados a la formación profesional.

II. Referencias teóricas y metodológicas

La investigación sobre el curso de Geografía que analizamos en este artículo toma en cuenta, por un lado, aportes teóricos del denominado enfoque de Evaluación Auténtica² (Wiggins, 1990) y del método de casos como estrategia de enseñanza, para luego caracterizar a los casos auténticos. Por otra parte, consideramos investigaciones que sugieren que la naturaleza y la forma de las tareas de evaluación afectan las disposiciones y estrategias de estudio de los alumnos (Perrenoud, 1990; Biggs, 1996).

Desde la Evaluación Auténtica se enfatiza que las tareas correspondan a problemas reales, mal definidos, con límites borrosos y diversas posibilidades de respuesta. La autenticidad se define como aquello ligado a lo real. Entonces, las tareas auténticas son las que plantean situaciones y necesidades del mundo real o cercanas a él. Desde estas se busca que los estudiantes pongan en juego conocimientos adquiridos, que desarrollen un pensamiento divergente y habilidades relevantes para resolver problemas (Wiggins, 1990).

Dentro de todas las posibles modalidades de evaluación auténtica, focalizamos en el método de casos, que emplea como recursos a casos reales. Desde un punto de vista didáctico, podemos diferenciar entre el uso de este método para la enseñanza y esta misma metodología para la evaluación de los aprendizajes.

En términos generales, definimos a un caso como una herramienta para la enseñanza de un tema. El caso se presenta a través de una narración, es decir un relato en el que se describe una historia, el acontecer de un hecho que puede ser real o hipotético.

Esos relatos pueden ser reales y las fuentes para identificarlos están en los periódicos, en la literatura universal, regional o local, en documentos de archivos, en revistas, en films, en los recuerdos de las personas que nos rodean y pueden contarnos sus historias y vivencias. (Litwin, 2008:97)

En estas historias se narran sucesos de interacción humana en los cuales se incluyen problemas o dilemas de la realidad susceptibles de ser estudiados desde diversas disciplinas o áreas de conocimiento (Wasserman, 2006).

Existe acuerdo en que el caso se presente de manera contextualizada y con suficiente información de hechos y personajes, de modo que le permita al estudiante apropiarse de la situación (Wasserman, 2006; Camilloni, en prensa). Asimismo, se espera que el caso sea complejo, tanto por la existen-

cia de diferencias entre los puntos de vista de los sujetos que forman parte, como por las consignas de análisis. Una de las maneras de clasificar a los casos es según su grado de autenticidad (por ser más o menos próximos a lo real) o de artificialidad (construidos ad hoc).

La elección de la estrategia didáctica guarda estrecha relación con concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes. Una serie de investigaciones ha puesto de manifiesto estas cercanas relaciones entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje (Shepard, 2000; Entwistle, 2000). Para este estudio, tomamos aquellas que sugieren que el formato de evaluación es un aspecto relevante para los estudiantes, en tanto condiciona sus disposiciones hacia el aprendizaje y las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones. Aquellos tienen percepciones sobre los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual los estudiantes interpretan y reconstruyen el contenido del curso (Perrenoud, 1990; Biggs, 1996).

El diseño de esta investigación adoptó un estudio de casos³ (Sautu, 2003) en el marco de una estrategia metodológica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) e incluyó un cuestionario semiestructurado como técnica de obtención de información empírica.

Para esta investigación, consideramos apropiado el uso del estudio de casos como metodología de investigación por su carácter particularístico y descriptivo (Sautu, 2003). Es particularístico en tanto focaliza sobre una situación o fenómeno, en este caso, las prácticas de evaluación auténtica en la universidad. Su naturaleza altamente descriptiva permite mostrar las complejidades del objeto de estudio y los aspectos que lo conforman. Esta complejidad se entiende, no como una realidad objetiva, sino como una construcción del investigador (Hamilton, 1980).

La investigación⁴ que constituye el marco del cual surge este artículo tomó cuatro casos de estudio que corresponden todos a cursos de carreras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina⁵. El elegido para esta comunicación es uno de ellos: un curso de una cátedra de Geografía, materia cuatrimestral obligatoria de la Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje, carrera interdisciplinaria entre las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Agronomía de la mencionada universidad. Aquel se compone por una Profesora Titular, una Profesora Adjunta, un Jefe de Trabajos Prácticos y 18 estudiantes: 15 mujeres y 3 hombres.

En cuanto a las técnicas de obtención de la información elegimos aquellas que permitieron acercarnos al objeto de estudio desde las perspectivas de los docentes y los estudiantes que forman parte de la situación didáctica.

Realizamos una entrevista a uno de los docentes del curso con el objetivo de caracterizar la asignatura e identificar las principales dimensiones referidos a la adopción y puesta en práctica de la estrategia de evaluación y sus relaciones con la enseñanza. Para comprender el punto de vista de los alumnos sobre la materia, la propuesta pedagógica y sus modalidades de estudio empleamos una encuesta semiestructurada que administramos a 16 estudiantes sobre un total de 18 cursantes y entrevistas en profundidad a una selección de ellos (5 estudiantes). Efectuamos observaciones de clases (12 horas) y de la situación de un examen parcial. Asimismo, recogimos el plan de estudios de la carrera, el programa de la asignatura y el instrumento de evaluación de la situación de examen observada. Los datos de la investigación fueron construidos a partir de una lectura y relectura cuidadosa de la empiria y un análisis interpretativo realizado por parte del investigador. A tal fin, se tomaron recaudos metodológicos para desligar reflexivamente al investigador del objeto de estudio, aportando claridad al proceso de construcción de conocimiento, especialmente en el momento del análisis. Esta vigilancia epistemológica se realizó a través del análisis con otro (director de investigación) de las notas que el investigador realiza en una columna aparte en el momento del registro de la información; allí se anotan sensaciones e impresiones que le generan las situaciones y los sujetos en la investigación. Luego se trabaja sobre ellas para diferenciar los aspectos subjetivos que pueden tanto facilitar como dificultar el proceso de análisis.

III. Concepciones de la geografía y el diseño. Su articulación con la propuesta de enseñanza de la cátedra de Geografía

En este apartado presentamos el marco en el que se sitúa la evaluación. Para ello, describimos la concepción de la geografía y del diseño presente en la propuesta pedagógica de la cátedra. Luego, referimos a la forma de trabajo señalando el tipo de casos y consignas empleadas en situación de enseñanza. Finalmente, presentamos el punto de vista de los estudiantes sobre esta modalidad de formación.

Un primer eje lo constituyen las concepciones de una geografía crítica y de un diseño participativo. Este análisis requiere una lectura en distintas dimensiones. Desde una mirada curricular, destacamos una coherencia entre los propósitos formativos enunciados en el plan de estudios y los mencionados en el programa de cátedra. En el primero, se expresa la necesidad de formar graduados capaces de planificar, diseñar, asesorar y evaluar aspectos del paisaje con conciencia de la problemática ambiental. Desde

el programa, el propósito consiste en brindar herramientas para analizar problemáticas sociales que atraviesan los paisajes en la sociedad actual. Lo señalado se ubica en el marco de una perspectiva crítica de la geografía (Gurevich, 1994; Fernández Caso y Gurevich, 2007). De acuerdo con lo señalado en el programa, esta disciplina, aquí entendida como parte de las Ciencias Sociales, experimentó cambios en sus paradigmas y marcos conceptuales, especialmente después de la primera guerra mundial y a partir de la consideración de las necesidades del mundo contemporáneo. En la cita que se presenta a continuación, observamos la postura disciplinar adoptada desde el equipo docente. Desde ella, se enfatiza la comprensión del espacio geográfico en sus relaciones con la naturaleza, los sujetos y la sociedad. En esta perspectiva se subraya la idea según la cual la geografía tiene un fundamento social y estudia los paisajes concibiendo la acción social y los conflictos de los sujetos.

La redefinición de la disciplina implicó una preocupación por trabajar su objeto de estudio [el espacio] desde la problematización, la inclusión del análisis de situaciones locales en el marco de otras escalas, a integrar la noción de actores sociales y –en el marco de la actual crisis ambiental– a reforzar los estudios vinculados a la dinámica relación entre sociedad-naturaleza (...) La conexión entre este enfoque de la geografía y el perfil que se espera del Licenciado es central al considerar al paisaje como la resultante de la acción social, a través del tiempo, sobre los elementos procedentes del mundo de la naturaleza. (Programa de Geografía, 2010).

Entre el plan de estudios y el programa, observamos una diferencia. Mientras en el primero predomina una postura referida a una geografía regional clásica (Gurevich, 1994) que enfatiza, principalmente, el abordaje del espacio desde un punto de vista natural y físico⁶; el segundo expresa un enfoque de geografía crítica que incluye lo anterior pero junto con una perspectiva del espacio desde la acción social de los sujetos y los conflictos.

La geografía es concebida por el profesor del curso como una ciencia social crítica que toma en cuenta las necesidades del mundo contemporáneo y estudia conflictos sociales en territorios concretos (Ernesto, –docente– comunicación personal 1, 6/10/2010). Esta mirada recoge representaciones sociales de diversos actores usuarios del espacio que pueden entrar en tensión. De esta manera, se considera que el diseñador, como profesional, deberá tomar en cuenta esos diferentes puntos de vista o múltiples racionalidades como se refiere a ellas desde el enfoque de la geografía crítica

(Gurevich, 1994; Fernández Caso y Gurevich, 2007). Por su parte, los estudiantes refieren a este marco disciplinar y profesional como un rasgo propio y distintivo de la cátedra en comparación con otras del mismo ámbito institucional (Julieta, Paula, Clara y Flavia –estudiantes– comunicaciones personales 2, 3.4 y 5, 28/10/10 y 4/11/10).

Esta asignatura se construye a partir de una disciplina que se nutre, principalmente, de la geografía como ciencia social, en una carrera donde predominan materias de las áreas proyectual (tales como planificación y diseño del paisaje), científico y tecnológica (química biológica, botánica general, fisiología vegetal) y morfología y comunicación en menor medida. Cuando, generalmente desde las materias proyectuales, se enfatiza la perspectiva del diseñador desde lo físico y lo estético, el enfoque social de la geografía crítica consideraría también, según comenta el docente y algunos estudiantes del curso, la mirada del usuario.

El enfoque disciplinar y profesional descripto guarda coherencia con las finalidades y las estrategias de enseñanza adoptadas. Son sus propósitos brindar herramientas conceptuales y metodológicas para analizar críticamente casos, problematizar espacios en el contexto geográfico actual y desarrollar alternativas de intervención justificando esas decisiones tomadas (Programa de Geografía, 2010). Para ello el docente propone analizar, en las clases, casos reales que sucedieron y dieron lugar a conflictos. Este análisis se acompaña de puestas en común que los estudiantes describen como dialogadas y participativas. También hacen salidas al campo, en donde tienen contacto directo con el espacio junto con docentes y compañeros. Otra actividad consiste en elegir un espacio para analizar en profundidad y diseñar una propuesta de intervención sobre él de manera grupal (esta tarea es llamada Trabajo Práctico Integrador). Las exposiciones docentes también son parte de las estrategias de enseñanza.

Hasta aquí, hemos analizado rasgos del enfoque de la geografía crítica y de la concepción del Diseñador del Paisaje y Urbanismo asumidos por la cátedra de Geografía. Se trata del marco que permite contextualizar la elección del método de casos en la enseñanza y en la evaluación desde una perspectiva didáctica. Presentamos ahora las características de los casos adoptados para la formación.

En Geografía, los casos seleccionados para desarrollar las clases son reales y presentan conflictos dados entre actores sociales que ocupan un espacio geográfico determinado. Se dan en las siguientes modalidades:

1. Casos como breves ejemplos que acompañan las exposiciones de los docentes sobre desarrollos conceptuales.

2. Casos reales presentados mediante narraciones cuyas fuentes son revistas de geografía y recortes periodísticos.

3. Casos reales que se vivencian en salidas al campo.

4. Casos reales elegidos por los estudiantes para realizar un Trabajo Práctico Integrador que elaboran al finalizar la cursada.

Tal como lo estamos analizando, la enseñanza a través del uso del método de casos implica tanto la elaboración o selección de un caso complejo, con situaciones de interacción entre distintos actores, como el diseño de consignas que favorezcan un trabajo analítico en una dirección divergente en vez de convergente. En este curso, la demanda consiste en un trabajo en función de ciertos conceptos o categorías desarrolladas en las clases y presentes en los textos; por ejemplo identificar en el caso en estudio los actores sociales, los conflictos entre ellos, los espacios vividos y los «no lugares» (Auge, 1996) desde el punto de vista de los sujetos. Según la mayoría de los estudiantes entrevistados, se trata de consignas precisas que los orientan con claridad en la búsqueda de respuestas (Julieta, Paula, Clara y Flavia –estudiantes– comunicaciones personales 2, 3,4 y 5, 28/10/10 y 4/11/10). Esta definición del tipo de consignas en el curso de Geografía expresa una diferencia con el enfoque de Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990) que privilegia aquellas mal definidas y con límites borrosos. Siguiendo el análisis de la percepción de las consignas por parte de los estudiantes, encontramos que aquella claridad señalada por algunos, no es unánimemente percibida. Al respecto, una de las entrevistadas sostiene que ese tipo de trabajo generaría un acercamiento a los conceptos de manera descontextualizada respecto del pensamiento de cada autor.

El riesgo es estar repitiendo un concepto descontextualizándolo. Si bien aprendimos más o menos una especie de cronología respecto a las escuelas geográficas, es como que quedan descontextualizados estos conceptos aplicándolos así, sacándolos. El riesgo es la descontextualización (Julieta –estudiante– comunicación personal 2, 28/10/2010).

Continuando con la consideración del punto de vista de los estudiantes, incluimos ahora sus percepciones sobre la enseñanza.

Los estudiantes advierten que el habilitar a nuevas maneras de pensar la disciplina y los objetos que desde ella se estudian (otra forma de abordar el diseño y el espacio) es una de las principales ventajas de esta forma de trabajo.

Generalmente, nosotros en diseño lo que hacemos es vamos, vemos el lugar, y mediante relevamientos fotográficos ya directamente nos lanzamos a crear una morfología y hacer un diseño, sin por ahí tener en cuenta lo que justamente acá te hacen observar: el tema del usuario, el potencial usuario, para quién va a ser este espacio, a quién va a estar destinado, cosa que nosotros por ahí en Diseño no lo pensamos. Entonces está buena esa conjunción del material que ellos te dan para que, cuando estemos haciendo el trabajo, te caiga la ficha y digas ¿qué piensa el otro? O sea, no voy a diseñar porque sí, por un ego que yo quiero mostrar mi forma o intervenir en el paisaje dejando mi impronta, una impronta de «Lo hice yo» como un arquitecto cuando hace su obra de arte que, por ahí, no sirve para nada, es más una escultura. Con el parque pasa exactamente lo mismo, después no queda más que una escultura y no hay un uso. Por eso está bueno el tema de intervenir y hacer encuestas, entrevistas, porque realmente te sirve para detectar esas problemáticas, y conocer de qué manera lo ve el otro. Es fundamental. (Flavia –estudiante– comunicación personal 5, 4/11/2010).

Otra de las ventajas destacadas por los estudiantes es la referida al logro de aprendizajes comprensivos dados a partir de la aplicación de conceptos a los casos a analizar y problemas a resolver. La propuesta de enseñanza se orienta hacia un estudiante pensado como un futuro diseñador capaz de analizar críticamente los espacios y los paisajes reales y diseñar estrategias de intervención sobre ellos (Julieta, Paula, Clara, Flavia y Marisa –estudiantes– comunicaciones personales 2, 3,4, 5 y 6, 28/10/10 y 4/11/10). Por tal razón, entendemos que se lo concibe como un adulto y futuro profesional con saberes requeridos para justificar y argumentar las decisiones adoptadas. Sobre ello, sostiene el docente que una de las ventajas de la enseñanza con casos reales reside en su aplicabilidad a la vida profesional (Ernesto, –docente– comunicación personal 1, 6/10/2010). Del mismo modo, los estudiantes perciben que este tipo de tarea es un aporte a su futuro profesional y que se los piensa como tal. Por ello, consideramos que subyace una idea según la cual quien aprende lo hace haciendo uso de herramientas de la profesión que se encuentran situadas en contexto y son necesarias para las situaciones de la vida real (Lave, 1991).

El trato hacia los alumnos es desde otro lugar, considerándolos un poco más profesionales, no tan alumnos.

Entrevistadora: —¿Cómo sería eso de un poco más profesionales?

En el momento en que nos piden que preparemos un trabajo práctico de este tipo [de análisis y planificación de un espacio real], lo veo como una considera-

ción así. Me pasó en muy pocas materias (...) pero con esta materia, me da esa sensación (Julieta –estudiante– comunicación personal 2, 28/10/2010).

Los estudiantes también valoran positivamente la modalidad grupal del análisis de casos y las puestas orales en común dadas clase a clase; para ellos esta práctica favorece un estudio continuo y, por esta vía, el aprendizaje. La oportunidad del trabajo grupal permite que ellos expresen acuerdos y desacuerdos sobre la temática en cuestión. Emerge aquí el lugar constructivo que promueve el trabajo colaborativo en el aprendizaje y en la construcción de saberes (Perret-Clermont y Nicolet, 1988; Salomon, 1993).

En cuanto a los aspectos de mayor dificultad, los entrevistados señalan los siguientes: el uso de la teoría para analizar los casos y la lectura de materiales bibliográficos en cantidad, que, además, requieren de conocimientos generales. Aquí cabe recordar, según lo señalado por los propios estudiantes, que se trataría de prácticas poco frecuentes requeridas desde la mayoría de las materias de la carrera, en la que predominan las del área proyectual y científico-tecnológica.

Desde el punto de vista de los estudiantes, algunos de los saberes previos que se ponen en juego, actúan como obstáculos para aprender nuevos conocimientos; por ello, constituyen otra dificultad.

Están los conceptos: realidad social, recurso, situación, obstáculo. Es como que hay que reaprender las palabras obstáculo, recurso según cada autor. Eso es algo importante, pero yo, buscando en un texto la palabra recurso según el autor Dolfus, no me acuerdo quién era. Es (...) repetir el tema de aprender un concepto en una línea, según el autor. Lo mismo que acá, fijate (lee una consigna de trabajo práctico de clase): «aplique los conceptos planteados por Beatriz Sarlo sobre los shoppings al análisis de las urbanizaciones privadas» (Clara –estudiante– comunicación personal 4, 4/11/2010).

En este proceso también es posible que se pongan en juego saberes de los estudiantes producto de sus experiencias en distintos espacios geográficos. Aquí, nos preguntamos si esos saberes previos favorecen la construcción de nuevos conocimientos o si pueden actuar como obstáculos epistemológicos (Camilloni, 2002). Junto a ellos nos interrogamos sobre las estrategias de enseñanza empleadas para favorecer el trabajo sobre esos conocimientos.

En este apartado desarrollamos los principales rasgos de la propuesta pedagógica en relación con el enfoque de la disciplina y la profesión asu-

midos por el curso y a la modalidad de enseñanza con especial referencia al trabajo con casos auténticos, destacando el punto de vista del docente y de los estudiantes. A continuación analizamos la modalidad de evaluación y sus estrechas conexiones con la enseñanza.

IV. Evaluando con casos o la coherencia entre la enseñanza y la evaluación

Definimos el concepto formato de evaluación de acuerdo con la relevancia adquirida por este término en esta investigación. Aquel expresa la forma que adopta la evaluación incluyendo la técnica e instrumento de evaluación, la demanda cognitiva, el grado de complejidad, la relación con la vida real y la práctica profesional. Se describe su modalidad de resolución: individual/grupal, en clase/fuera de ella, entrega inmediata/ diferida (Camilloni y Cols, 2010).

El análisis de los datos indica que el parcial de Geografía contiene consignas que demandan el desarrollo conceptual y otras que requieren la aplicación y uso de conceptos. Los casos de la prueba de evaluación son dos: uno corresponde a la visita al Parque de los Patricios (situado en la Capital Federal) y otro a un caso narrado en un artículo de una revista de geografía⁷.

El análisis es guiado por consignas que señalan qué conceptos aplicar y desde qué autor hacerlo. Se trata de un ejercicio de análisis similar al realizado durante las clases.

1) Defina la noción de «no lugares» según Marc Augé y diferencie de «lugares». Cite un ejemplo de resignificación de un «no lugar» en «lugar».

Puntaje: 2 puntos

2) Analice las características del contexto histórico en el que surge la geografía crítica y los conceptos centrales de esta corriente.

Puntaje: 2 puntos

3) A partir de la bibliografía y del trabajo de campo responda:

a- Desarrolle brevemente dos aspectos mencionados por Gorelik que usted haya podido corroborar en el trabajo de campo.

b- ¿Qué representaciones sociales influyeron para la instalación de la cárcel y hospitales en la zona recorrida?

c- ¿Cómo relaciona los conceptos centrales que prevalecieron en la planificación de los espacios verdes del Hospital F.J. Muñiz y el desarrollo del modelo higienista en el sur de Buenos Aires?

Puntaje: 3 puntos

4) Analice el caso presentado en el artículo teniendo en cuenta los conceptos que se enumeran a continuación: a. realidad social, b. representación social, c. sitio, d. paisaje, e. recurso, f. obstáculo

Puntaje: 3 puntos

(Primer examen parcial de Geografía, 06/10/2010)

De acuerdo con los datos construidos a partir del procesamiento de la información proveniente del cuestionario, para los estudiantes encuestados, el examen parcial requiere definir y explicar conceptos e ideas y recordar información y resolver una situación problemática/ un caso usando el conocimiento disponible. De acuerdo con nuestro análisis técnico del instrumento de evaluación, los alumnos deben articular y relacionar distintas fuentes de información (vista a campo, bibliografía). Las dos últimas consignas demandan, además, la aplicación de un procedimiento de análisis de casos. Se solicita comprensión de conceptos, relación e integración de conocimientos y el empleo de ellos.

Tomando en cuenta estos requerimientos de la evaluación consideramos apropiado analizar los contenidos de la evaluación.

Según el análisis realizado del instrumento de evaluación, éste posee validez de contenido en tanto representa una muestra significativa del universo de los temas enseñados (Camilloni, 1998). En el examen parcial analizado predominan los de naturaleza conceptual y procedimental. Los aspectos actitudinales (la participación en clase, la predisposición al trabajo grupal, la escucha atenta al otro), desarrollados en las clases (según surge de la observación de clases) no son incluidos en el examen por ser escrito. Estos últimos se señalan en los programas como criterios de evaluación, pero no se especifica cómo se tienen en cuenta para la calificación.

Los contenidos conceptuales evaluados guardan coherencia con los programados y efectivamente enseñados. En cuanto a las habilidades, observamos que, al igual que lo que se enseña, se evalúan procedimientos de análisis de los casos y de identificación de acciones que, como futuros profesionales, promoverían. Deben poner en práctica la clasificación, las capacidades de sintetizar, realizar inferencias sobre el caso al identificar las teorías a aplicar en ese material empírico, inferir los problemas y aplicar los conceptos. Aquí, destacamos que este trabajo sobre las competencias analíticas es factible de transferirse a situaciones de la vida profesional.

En la materia también se evalúa la adquisición de contenidos procedimentales tales como la identificación de conceptos para analizar el lugar de la visita al campo y el caso tomado de la revista, la jerarquización de concep-

tos de la corriente de la geografía crítica y la formulación de ejemplos. Los contenidos pueden estar ligados a la capacidad para transferir conocimientos y habilidades de una situación a otra (por ejemplo en procedimientos de resolución de casos o en elaboración de inferencias) y a la capacidad para ver un nuevo problema al apropiarse de las herramientas conceptuales y procedimentales para resolver casos. La evaluación del saber procedimental de análisis de casos no es directamente evaluado, sino a través de las respuestas producidas por los alumnos.

Al tratarse de instancias de evaluación enmarcadas en situaciones de exámenes parciales escritos y presenciales y a resolver en el tiempo de la clase, resulta dificultosa la evaluación de competencias actitudinales de los estudiantes (sí desarrolladas en las clases). Por otra parte, el hecho de evaluar con casos en situación de examen escrito parcial, nos permite pensar que si bien el caso de análisis es real, se desarrolla en el contexto de la clase. Por ello, podemos hablar de grados de autenticidad según su menor o mayor cercanía con la práctica real. Desde otro punto de vista, nos referimos a esta situación desde la idea de artificiosidad (Souto, 2010); aunque la situación de examen contenga un caso real, se resuelve en situación artificial, por lo tanto se encuentra sujeta al tiempo y espacio escolar que no es el de la vida profesional.

Hasta aquí analizamos la situación de evaluación focalizando en el análisis del instrumento desde un punto de vista técnico. A fin de ampliar la mirada sobre el fenómeno, incorporamos la perspectiva de los estudiantes haciendo especial referencia a las valoraciones sobre esta modalidad evaluativa⁸.

De acuerdo con los datos que surgen a partir del análisis del cuestionario, encontramos que los estudiantes valoran la evaluación como: ni fácil / ni difícil, útil / productiva e interesante / innovadora⁹ tal como se observa en el siguiente gráfico.

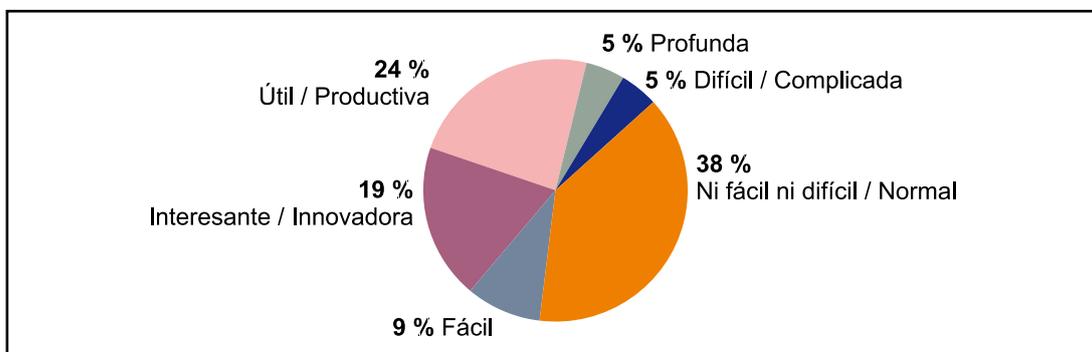


GRÁFICO 1. Consideración de la evaluación por parte de los estudiantes

FUENTE: elaboración propia.

La valoración de la evaluación como ni fácil ni difícil/ normal nos lleva a pensar en la coherencia dada con las prácticas de enseñanza; al ser el trabajo con casos frecuente en las clases, la evaluación no tendría por qué resultar difícil o extraña. La utilidad o productividad haría referencia a su relación con el aprendizaje comprensivo y con la posibilidad de transferir lo aprendido a la práctica profesional. Su consideración como interesante / innovadora podría relacionarse con que la modalidad de enseñanza y de evaluación con casos no es muy extendida en las materias de la carreras. Según expresan los estudiantes en las entrevistas predominan prácticas de desarrollos conceptuales o de elaboración de proyectos (Julieta, Paula, Clara, Marisa –estudiantes– comunicaciones personales 2, 3, 4 y 6, 28/10/10 y 4/11/10); de allí la posible mirada sobre lo innovador en esta evaluación.

En relación con las preferencias de los estudiantes por esta modalidad de evaluación¹⁰, según los datos construidos a partir del cuestionario, predominan las respuestas que señalan que los alumnos de Geografía no tienen preferencias, ya que para ellos es «más o menos lo mismo que otras formas». Solamente un 12,5% la prefiere en tanto que el 6% indica que no le gusta debido a falta de costumbre en esta modalidad y a la dificultad en la aplicación de conceptos.

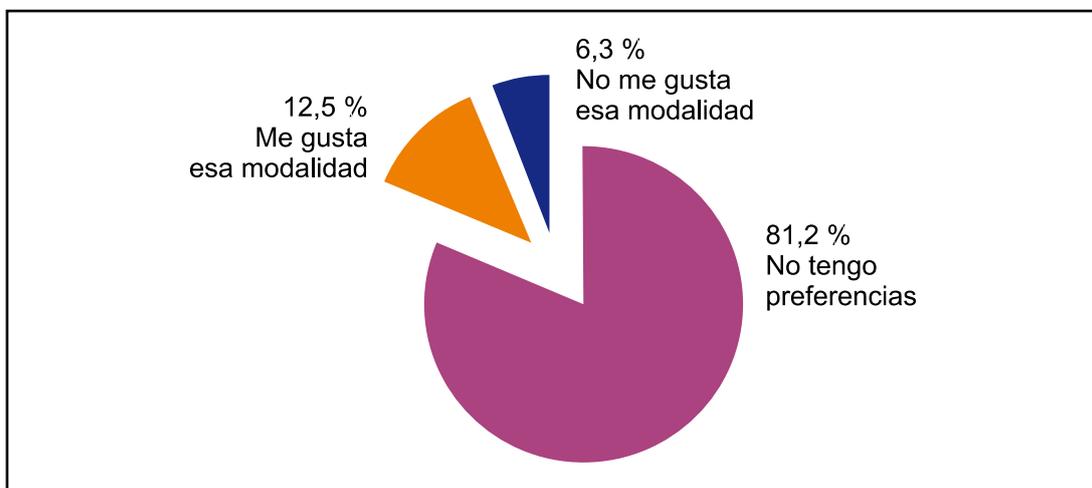


GRÁFICO 2. Preferencias de los estudiantes sobre la modalidad de evaluación

FUENTE: elaboración propia.

El análisis de los datos provenientes del cuestionario y de las entrevistas a los estudiantes señala que las causas de esas preferencias son: el favorecer la comprensión, aplicación y reflexión sobre los conceptos, la cercanía

y ubicación de los estudiantes en el ámbito profesional y la promoción de la articulación y aplicación de la teoría a la práctica.

Como que motiva a aprender así. Como que no sea tan de la definición, esa cosa dura del aplicar textual a un autor. (...) Claro, lo tengo que entender de verdad para después identificarlo o hablarlo con tus palabras o fundamentar una ficha.

Entrevistadora: —¿Podrías darme un ejemplo?

Ahora en el trabajo final que estamos haciendo, que es sobre el diseño de un espacio público, las cosas que aprendimos las tenemos que ubicar en lo que encontramos en la realidad. Es interesante hacer eso.» (Marisa –estudiante– comunicación personal 6, 4/11/2010).

Hasta aquí, describimos las prácticas de evaluación tomando en cuenta el análisis del instrumento y las percepciones de los estudiantes sobre él. Nos proponemos ahora avanzar en la comprensión de la relación entre este formato de evaluación y las modalidades de estudio de los alumnos del curso de Geografía.

V. Los estudiantes y sus modalidades de estudio

En términos generales, de acuerdo con lo señalado por los alumnos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, adoptan para el primer examen, una modalidad de estudio comprensiva y centrada en usos prácticos de los conceptos. Asimismo, todos refieren a un estudio continuo facilitado por la realización de trabajos clase a clase (Julieta, Paula, Clara, Flavia, Marisa –estudiantes– comunicaciones personales 2, 3, 4, 5 y 6, 28/10/10 y 4/11/10).

Desde su perspectiva, una de las principales ventajas de la evaluación por casos es la de favorecer un pensamiento ligado a la aplicación de nociones estudiadas más allá de su mera definición. También expresan que motiva el estudio en tanto no es solamente adquirir teoría sino aplicarla; esto los ayuda a comprender y favorece la fijación conceptual y adquisición de herramientas para pensar y analizar.

De acuerdo con los resultados obtenidos desde el análisis de las encuestas, encontramos que los estudiantes adoptan un enfoque de aprendizaje caracterizado por:

1. Poner especial atención a la comprensión de ideas relevantes y sus relaciones, antes que atender a la información en función de retener la mayor cantidad posible sobre cada punto;
2. Intentar relacionar lo nuevo que aprenden con los conocimientos previos disponibles, sean de esta asignatura o de otras y

3. Privilegiar la vinculación de temas y conceptos con situaciones de actualidad o problemas de la práctica profesional, entendiendo que lo central es tratar de usar o aplicar teoría.

Estos rasgos señalados, indicarían un enfoque de estudio profundo (Marton y Saljo, 1976) caracterizado por estrategias que persiguen la comprensión de significados, la búsqueda de relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido. También se expresa un interés por vincular los temas y conceptos a situaciones reales, probablemente debido al formato de evaluación que toma como principal recurso al/los caso/s y elabora consignas de análisis que requieren de la aplicación de nociones teóricas.

Como tareas necesarias para resolver esta evaluación, los estudiantes mencionan, entre un conjunto de opciones dadas, el definir y explicar conceptos e ideas, el recordar información y el resolver una situación problemática/ un caso usando el conocimiento disponible. En menor medida, refieren a la demanda de relacionar información, conceptos e ideas y a la de sacar conclusiones. Esta elección da cuenta del tipo de tarea analítica demandada que requiere de tareas de comprensión (Doyle, 1983).

En cuando a las actividades a realizar para prepararse para la evaluación, los estudiantes señalan las siguientes: repasar los apuntes de clase y los resúmenes de los textos, conseguir y organizar los textos y materiales de la asignatura que les faltan, tratar de relacionar lo visto en clase y las explicaciones del profesor con las ideas planteadas en los textos y leer todos los textos en profundidad, subrayarlos o resumirlos, tratando de comprender los distintos conceptos y sus relaciones y de retener los aspectos relevantes.

Sobre la realización de resúmenes, comentan que los elaboran en base a apuntes propios y a los textos, tomando las fichas y los apuntes. En menor medida, hacen referencia a memorizar términos «*que no se escuchan a diario*» (Clara –estudiante– comunicación personal 4, 4/11/2010) y a hacer gráficos o dibujos de las situaciones y de los conceptos. Este aspecto se diferencia de las conclusiones de aquellos estudios que expresan que los estudiantes exitosos son los que adoptan un enfoque de aprendizaje estratégico. Éste implica una combinación entre una forma de estudiar que privilegia tanto centrarse en extraer significados, relacionar ideas, buscar patrones y principios a fin de alcanzar una comprensión profunda como por la planificación, el monitoreo y la adecuación a los requerimientos de la evaluación para alcanzar la calificación más alta posible (Marton y Saljo, 1976; Entwistle, 2000).

Otro aspecto fue indagado a partir de la pregunta incluida en el cuestionario semiestructurado sobre las razones de adopción de la modalidad de estudio.

Entre las opciones dadas, los alumnos eligen, en escasa medida, la que indica «Porque sabía que sería evaluado de ese modo». Considerando el análisis de los datos, entendemos que adoptan una forma de estudio que considera requerimientos y énfasis dados en clase. Ello indicaría una modalidad de estudio cercana a las demandas cognitivas requeridas por los formatos de evaluación.

Si hay coherencia entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación y las actividades de evaluación son similares en contenidos y demanda cognitiva, podríamos afirmar que si los alumnos estudian tomando las demandas de clase, también cumplirían con los requerimientos de la evaluación. Es decir, si desde las prácticas de enseñanza se promueve un análisis de casos que luego se replica en la evaluación, al estudiar tomando los indicios de las clases, los alumnos estarían preparándose para rendir en esta modalidad de evaluación.

A partir de los análisis realizados, observamos el valor otorgado a los materiales de lectura como fuente de información válida para el estudio. Luego, los estudiantes entienden lo acontecido en las clases como indicios acerca de lo importante para el estudio. Podríamos pensar que aquello que sucede en el interior del aula se constituye en referencia para orientar el estudio, colocando el foco en las intervenciones docentes de ayuda para el aprendizaje. La modalidad de estudio se dirige hacia la comprensión de los conceptos y la realización de las actividades de clase, ello pondría el foco en la comprensión y uso del conocimiento, aspectos demandados en las clases y también en la evaluación.

VI. Conclusiones

Iniciamos este artículo expresando que la formación profesional es una de las principales funciones de la universidad. En este desarrollo situamos, en un cruce de contribuciones, la teoría de Evaluación Auténtica y el método de casos. Incluimos, además, aportes teóricos sobre las relaciones entre la evaluación y las modalidades de estudio.

El curso de la cátedra de Geografía estudiado adopta una modalidad de evaluación basada en el método de casos que toma como recursos a casos auténticos o reales y fomenta un estudio que no diferencia en sentido estricto tiempo de realización de actividades en clases y de estudio para el examen. De acuerdo con el punto de vista de los estudiantes, esta metodología favorece un estudio comprensivo y centrado en la aplicación de los conceptos para el análisis de los casos/ espacios reales y un aprendizaje profundo.

La propuesta pedagógica analizada se enmarca en una cierta forma de concebir a la geografía y a la profesión para la que forma. La primera es

entendida como ciencia social crítica que estudia conflictos sociales en espacios geográficos y analiza, en contexto, las necesidades del mundo contemporáneo. Desde la profesión, se espera que el Diseñador del Paisaje y Urbanismo tome en cuenta perspectivas de los diferentes usuarios de esos espacios y no solamente la propia; sabiendo que entre aquellos pueden existir conflictos y tensiones.

Este enfoque disciplinar y del campo profesional nos recuerda que la formación profesional es una de las funciones específicas de la universidad. Esta situación nos invita a continuar estudiando las prácticas de enseñanza y evaluación en este nivel de la enseñanza, profundizando en las concepciones de docentes y estudiantes sobre la disciplina que se enseña y estudia, sobre las representaciones acerca del campo profesional y los requerimientos considerados por profesores y alumnos como necesarios para un buen desempeño y desarrollo profesional.

En el curso estudiado destacamos la coherencia observada entre la enseñanza y la evaluación. Coherencia en cuanto al propósito de brindar herramientas para el análisis, la crítica y reflexión sobre los lugares y las problemáticas situadas en los paisajes en la sociedad actual. Coherencia en la metodología basada en el análisis de casos reales que requieren el uso de la teoría para analizar esas problemáticas geográficas y perspectivas de los distintos usuarios del espacio en cuestión. En este enfoque se expresa además, la demanda porque el estudiante tome y fundamente teóricamente las decisiones y propuestas que realizaría como profesional. Así, esta propuesta pedagógica concibe al estudiante como un adulto y futuro profesional, con capacidades para analizar, tomar decisiones y argumentar.

Estas demandas cognitivas referidas nos conducen a las relaciones establecidas entre las prácticas de evaluación y las modalidades de estudio. En Geografía encontramos alumnos que estudian tomando en cuenta demandas y actividades de las clases e infiriendo aquello que creen es considerado importante por el profesor. Señalan también un estudio continuado y centrado en la aplicación de conceptos a situaciones de práctica profesional. Si, como mencionamos, existe coherencia entre la enseñanza y la evaluación y los alumnos estudian tomando en cuenta los requerimientos de las clases y del profesor, estudian teniendo presente los requerimientos de la evaluación. Entonces, podemos decir que los estudiantes de este curso adoptan una modalidad de estudio y un enfoque de aprendizaje cercanos a las demandas cognitivas requeridas por los formatos de evaluación.

En cuanto al método de casos, se presenta tanto como contenido a aprender por parte de los estudiantes como una forma adecuada de entrena-

miento para adquirir habilidades de análisis. Si añadimos el carácter real de los casos, encontramos que, tal como ellos lo señalan, además de generar una alta motivación, los ayuda a situarse en su futuro ejercicio profesional.

Destacando el carácter real de los casos, ponemos en discusión el alcance de la noción de autenticidad. Prácticas de evaluación auténticas como la analizada permiten favorecer el desarrollo de conocimientos, saberes, procedimientos y estrategias que los estudiantes necesitan para su futuro desempeño profesional. Sin embargo, la situación se encuentra inmersa en el contexto institucional del aula; ello le imprime un alto grado de artificialidad propio del que caracteriza a la enseñanza institucionalizada en la universidad. Esta impronta permite caracterizarla como una práctica en la intersección entre los mundos de la enseñanza y de la formación, en donde el sentido gira, respectivamente, en torno de la transmisión de conocimientos y del desarrollo de las capacidades del sujeto en formación. Las competencias propiamente laborales, se formarán a través de los desempeños concretos propios del contexto laboral, en el mundo de la profesión (Barbier, 1999).

Como ya mencionamos, esta propuesta de formación se encuentra estrechamente vinculada con una forma de concebir la profesión: un diseño participativo que toma en cuenta la palabra del usuario de ese espacio que se vive y se transita. Ese espacio que debe ser analizado y situado en las problemáticas del paisaje de la sociedad actual. Una formación que toma la mirada del otro para la formación y para pensar y ejercer la profesión.

Agradecimientos

Quiero expresar mi sincero agradecimiento, por los comentarios y devoluciones cuidadas recibidas durante el proceso de escritura de este artículo, a las Doctoras Paula Carlino y Violeta Laura Colombo, al Licenciado Pablo di Nápoli y a mis compañeros y compañeras del seminario de doctorado de escritura doctoral, cursado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco también a la Doctora Brisa Varela por su generosidad e incentivo a la investigación.

Notas

1. En Argentina, la cátedra se considera como una organización académica básica de la enseñanza en las unidades educativas del nivel superior universitario.
2. Se trata de una línea de investigación relativamente actual; sin embargo no remite a una preocupación reciente. Ya desde Dewey (y probablemente antes también) se hacía referencia a propuestas de ense-

ñanza y de evaluación basadas en casos, proyectos y problemas de la vida real.

[Volver al texto](#)

3. Utilizaremos la noción «estudio de casos» para referirnos a la estrategia metodológica empleada desde el punto de vista de la investigación. Y adoptamos el término «método de casos» para aludir a las formas y metodología de enseñanza y de evaluación desde una perspectiva didáctica.
4. Se trata de la tesis de Maestría en Didáctica realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo se denomina «El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos» y fue realizado con la orientación de la Profesora Alicia R. W. de Camilloni. Esta investigación se desarrolló con el financiamiento de una Beca de Maestría de la Universidad de Buenos Aires, y en el marco del Proyecto UBACYT F 069 «Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones» y fue dirigido por la Profesora Alicia R. W. de Camilloni y codirigido por la Dra. Estela Cols.
5. Como hemos señalado en el cuerpo del texto, este artículo incluye los resultados de uno de los cuatro casos de la tesis de Maestría: el curso de una cátedra de Geografía. El estudio incluyó otros tres casos: un curso de la materia «Derecho de Familia» y otro de la asignatura «Elementos de Derecho Constitucional» (ambos de la carrera de Dere-
- cho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales) y un último caso que pertenece a un curso correspondiente a la materia «Planeamiento a Largo Plazo» de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas. La repetición del término curso a lo largo del texto se propone aclarar que cada caso de estudio de la investigación se constituyó a partir de un curso de una materia determinada.
6. Entre sus contenidos mínimos se enuncian: «*La geografía física, humana y el producto del hombre. Relieve y estructura terrestre. Agua, clima y vegetación. Interacción entre sociedad y medio ambiente. El paisaje como síntesis.*» (Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño del Paisaje y Urbanismo, aprobado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Resolución n.º 1266/2995).
7. Santarelli. Silvia Alicia y Campos Marta Mabel (2003) «Migraciones Religiosas, Espacio Geográfico y Paisaje. Colonia Menonita Nueva Esperanza, La Pampa, Argentina.» *Geo Crítica Scripta Nova* Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Vol. VII. Número 150. 112003.
8. La elaboración tiene como fuente una encuesta semiestructurada y las entrevistas en profundidad a los estudiantes, señaladas en la parte de referencias teóricas y metodológicas.
9. Esta respuesta proviene de la pregunta del cuestionario sobre la consideración de la evaluación y una serie de opciones de respuestas cerradas: Difícil/ Complicada; Ni fácil ni difícil /Normal; Fácil; Interesan-

- te/ Innovadora; Útil / Productiva; Profunda; Otras (especificar). Las respuestas corresponden a un conjunto de opciones dadas y los estudiantes podían elegir una o más de una de ellas. [Volver al texto](#)
10. Estas respuestas surgen a partir de la siguiente pregunta y opciones dadas en el cuestionario: «¿Qué impresión general tiene de ese tipo de evaluaciones? (marque con una cruz la opción que corresponda y justifique según se solicite) 1. No tengo preferencias, es más o menos lo mismo que otras formas de evaluación; 2. Me gusta esa modalidad, porque... 3. No me gusta esa modalidad, porque...»

Referencias bibliográficas

- AUGE, M. (1996). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología sobre la modernidad*. Madrid: Gedisa.
- BARBIER, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Bs. As.: Noveduc.
- BIGGS, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands, en: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (1): 5-15.
- CAMILLONI, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. (pp. 67-92). En CAMILLONI, C. et al. (Comp.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2002). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Madrid: Gedisa.
- CAMILLONI, A. (en prensa). *Para construir un caso. El estudio de casos como estrategia de enseñanza*. (mimeo).
- CAMILLONI, A.; COLS, E. (2010). La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. (pp. 127-143). En WAINERMAN, C.; DI VIRGINIA, M. (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DOYLE, W. (1983). Academic work, en: *Review of Educational Research*, 53- Summer: 159-199.
- ENTWISTLE, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual framework and educational contexts*. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, England.
- FERNANDEZ CASO, M. V.; GUREVICH, R. (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- GUREVICH, R. (1994). Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real. (pp 63-84). En AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comps) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- HAMILTON, D. (1980). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. (pp. 95-143). En GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉ-

- REZ GÓMEZ, A.I. (Comps.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- LAVE, J. (1996). La práctica del aprendizaje. (pp.14-45). En : CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. (pp. 89-116). En: LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTON, F.; SALJÖ, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process, en: *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PERRET CLERMONT, A.; NICOLET, M. (1998). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SALOMON, G. (1993). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. (pp.153-184). En SOLOMON, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SHEPARD, L. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Colorado: Cressst.
- SOUTO, M. (2010). *El carácter de «artificio» del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Buenos Aires: OPFyL.
- WASSERMAN, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WIGGINS, G. (1990). The case for authentic assessment. Practical Assessment, en: *Research & Evaluation*, 2(2): 1-6.
- Documentos y comunicaciones personales**
- Plan de estudios Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, Resolución 1266/2005.
 - Programa de Geografía, Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. 2010.
 - Primer examen parcial de Geografía, Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje y Urbanismo de la Universidad de Buenos, 4/05/2010
 - Comunicación personal 1 (entrevista a Ernesto- docente), 6/10/2010
 - Comunicación personal 2 (entrevista a Julieta - estudiante), 28/10/2010
 - Comunicación personal 3 (entrevista a Paula – estudiante), 28/10/2010
 - Comunicación personal 4 (entrevista a Clara – estudiante), 4/11/2010
 - Comunicación personal 5 (entrevista a Flavia – estudiante) 4/11/2010
 - Comunicación personal 6 (entrevista a Mari-sa – estudiante) 4/11/2010