

Casos en xarxa



Cas 33: Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge

Begoña Piqué Simón

EMA i TRANS.EDU

Abril 2017

Cas 33: Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge

Begoña Piqué Simón (Facultat d'Educació)

EMA i TRANS.EDU

Universitat de Barcelona

Abril 2017



Aquesta obra és subjecta a la llicència de Creative Commons Reconeixement-No comercial-Sense obres derivades 3.0 Espanya. Podeu accedir, copiar i distribuir lliure i públicament el cas sempre que n'especifiqueu l'autor (EMA-Entorns i Materials per a l'Aprenentatge/TRANS.EDU- Grup transversal d'innovació docent sobre Aprenentatge autònom), la web que la publica (www.ub.edu/casosenxarxa/inici/) i la referència del dipòsit digital <http://hdl.handle.net/2445/112772>; no en feu un ús comercial, i no en feu obres derivades.

Índex

1. Presentació	4
2. Cas 33: Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge	5
2.1. Narració del cas	5
2.2. Questions per a reflexionar	8
2.3. Fitxa de l'experiència	9
3. Justificació del projecte	9
4. Casos d'Educació Superior publicats (fins juny 2017)	14

1. Presentació

El cas en xarxa “Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge”, forma part del [Repositori col·laboratiu de casos reals en l'àmbit educatiu](#), i ha estat elaborat en el marc del projecte de recerca i d'innovació educativa *Casos en xarxa per a la formació: estudi empíric, creació d'un dipòsit digital i identificació de bones pràctiques en el seu ús* (REDICE 14-1478).

Portat a terme pel grup de recerca [EMA](#)¹ (Entorns i Materials per a l'Aprenentatge) i pel grup d'innovació docent [TRANS.EDU](#)² (Grup transversal d'innovació docent sobre Aprenentatge autònom), de la Universitat de Barcelona, recull l'experiència i l'interès d'ambdós dos grups al voltant dels casos com a estratègia metodològica i per a l'avaluació.

El projecte proporciona casos per a la formació de professorat i casos per a la formació d'estudiants universitaris de l'àmbit d'educació amb orientacions didàctiques pel seu ús com a recurs formatiu que admeten possibilitats diverses. Els *casos* són accessibles en un entorn virtual, constituint un dipòsit al qual recórrer per obtenir un recurs basat en la pràctica.

La metodologia utilitzada per a l'elaboració dels casos està fonamentada en la construcció de casos reals a partir del mètode narratiu. Els casos han estat proporcionats per professorat i altres professionals relacionats amb l'educació i extrets de la pràctica real. Cada cas disposa dels següents components: una narració del cas, un guió orientatiu per a la seva anàlisi i una sèrie d'elements identificadors per facilitar-ne l'accés mitjançant l'entorn virtual.

Un dels resultats més destacables del projecte ha estat la identificació de bones pràctiques en el treball didàctic mitjançant casos a l'educació superior. Un exemple és el cas que es presenta a continuació “Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge”, que recull una situació educativa a una assignatura de l'ensenyament de Pedagogia.

La valoració final del projecte ens ha reforçat en la pertinència de l'estudi de casos com estratègia formativa, el que ens ha indicat la necessitat de seguir proporcionant pautes i orientacions per treballar amb aquesta estratègia a la Universitat.

¹ L'equip del projecte Casos en xarxa del Grup de recerca EMA està format per: Rosa Borràs Medina, Jazmín Bustamante Vera, Anna Forés Miravalles, Núria Giné Freixes, Artur Parcerisa Aran, Begoña Piqué Simón, Ivonne Ponce Naranjo, Joan Ramírez Serrano i Cristina Zhang Yu.

² El Grup d'Innovació Docent TRANS.EDU està format per professorat de la Universitat de Barcelona: Ernest Abadal Falgueras, Montserrat Busquets Abio, Victòria Girona Brumos, Rosa Nonell Torres, Jordi Ortín Rull, Artur Parcerisa Aran, Max Turull Rubinat i Antoni Vallès Segales.

2. Cas 33: Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge

2.1. Narració del cas

Presentació

El relat correspon a una situació d'aula en la que els estudiants, d'una assignatura optativa del grau de pedagogia, han de presentar un pòster de la lectura d'un llibre d'elecció lliure, com a activitat d'avaluació individual. El mateix dia de la presentació, els estudiants porten l'activitat incompleta o no la porten, alguns han assistit i altres no, i altres plantegen diverses interrogants. La professora utilitza la situació per treballar el tema de la responsabilitat respecte del propi procés d'aprenentatge.

Paraules clau

Avaluació, Metodologia, Aprenentatge autònom, Responsabilitat

Context

La situació està emmarcada en una assignatura optativa del Grau de Pedagogia, de 3 crèdits i que s'imparteix el primer semestre. Assisteixen a una sessió setmanal de dues hores, uns 35 estudiants de segon de carrera. A l'inici de l'assignatura es dona compte de les diferents activitats d'avaluació entre les quals hi ha com a treball individual la lectura d'un llibre d'elecció lliure entre la bibliografia recomanada (20% de la qualificació total). A partir de la lectura, cal elaborar un pòster acompanyat d'una llegenda, on cal reflectir els continguts, objectius i competències propis de l'assignatura, com ara la capacitat comunicativa i creativa, de responsabilitat, d'adaptació i de resolució de problemes en contextos educatius i formatius grupals.

Plantejament de la situació

Els primers dies de classe es fa una presentació i explicació general del programa de l'assignatura i en les sessions de classes posteriors es dedica una estona a concretar el què, com i quan de les diferents activitats d'avaluació continua (quadre 1), facilitant un breu guió de treball per a cadascuna d'elles.

Quadre 1. Avaluació de l'assignatura

Treball individual. Activitat de lectura d'un llibre: pòster i llegenda (20%) + Reflexió de l'aprenentatge realitzat: vídeo (20%)	40%
Treball grupal. Elaboració i presentació d'un Projecte d'animació d'un grup.	35%
Treball de síntesi. Confecció d'un recull personalitzat de dinàmiques	10%

d'animació.	
Assistència i participació: exercicis a l'aula i participació en les dinàmiques grupals.	15%

A l'octubre es detalla l'activitat individual de lectura, els estudiants fan l'elecció del llibre i es concreten els dies de presentació del pòster per a cadascun d'ells (18 de novembre i 2 de desembre). Tota la informació es posa a disposició dels estudiants al campus virtual. Amb posterioritat es realitza una dinàmica anomenada "creació d'una empresa" en la que s'ha de crear un logo a partir de la informació facilitada. Aquesta activitat serveix d'exemple per a l'elaboració del pòster i la llegenda de la lectura del llibre. També es deixa un espai de treball i de consulta de dubtes referits a les activitats d'avaluació (inclosa l'elaboració del pòster), els darrers 30 minuts de classe, en dues sessions.

Desenvolupament de l'experiència

Arriba el 18 de novembre, dia de la presentació dels pòsters del primer torn d'estudiants. En entrar a classe, un seguit d'estudiants em comencen a realitzar tota una sèrie de preguntes i observacions: *Avui em toca a mi presentar el pòster?; Puc presentar el pòster encara que avui no em toqui?; Calia seguir el guió per a fer el pòster? Si no he seguit el guió, passa alguna cosa?; Jo no he fet la llegenda; Quina havia de ser l'extensió de la llegenda?; No he imprès el pòster; La llegenda és oral?; He posat moltes imatges al pòster, calia posar text?; He posat molt text al pòster, calia posar imatges?.* En rebre tota aquesta informació aturo la classe i intento compartir amb els estudiants el malestar i neguit provocat per aquesta situació. Justifico el meu desconcert en recordar-los-hi els diferents espais en els quals s'ha donat informació al respecte, en els que s'ha exemplificat l'activitat i també la utilització del campus virtual com a recurs per a recuperar el treball que es realitza en el desenvolupament de l'assignatura.

Una estudiant s'ofereix a donar explicacions, a les que s'hi afegeixen altres companys i companyes. Algunes d'aquestes explicacions són: *Tenim moltes altres coses a fer; No hem tingut dubtes fins el moment de la realització; Els que presenten el pòster el dia 2 de desembre tenen més avantatge, tenen més temps; Hagués estat millor fer les presentacions dels pòsters en dies consecutius i no alternar amb la presentació dels projectes d'animació (activitat d'avaluació grupal); Per a mi és una qüestió de responsabilitat (un únic estudiant).* Un cop escoltades les intervencions els demano de seguir amb la sessió de presentació de pòster prevista, tant dels estudiants que els hi tocava com dels que no. Els dic que aquesta decisió ve motivada per: a) alguns dels estudiants que els hi tocava fer la presentació no han assistit a la sessió i, b) l'aprofitarem per aclarir-nos i millorar l'activitat d'avaluació.

Amb posterioritat a la sessió, després de donar voltes sobre el que havia succeït, decideixo sol·licitar als estudiants una petita reflexió per a la propera sessió i donar veu

als qui no s'han pronunciat. La proposta que realitzo consisteix en definir el problema que s'ha generat, pensar possibles alternatives i considerar la millor solució. D'aquesta manera em donava l'oportunitat de posar en pràctica part del contingut de l'assignatura (la resolució de conflictes) i, sobretot, de poder modificar el plantejament de l'activitat de lectura d'un llibre (pòster) en propers cursos.

En les reflexions manifestades pels estudiants en la sessió següent diuen que la informació donada per la professora els havia arribat bé i que va ser correcta però que, en la sessió planificada per a l'exposició de pòsters, es van produir diferents situacions: 1) algunes persones sabien que els hi tocava exposar i portaven el material; 2) altres no estaven segures de que els toqués exposar però van dur el material; i 3) n'hi havia que els hi tocava exposar i no portaven el material. Davant d'aquesta realitat, els estudiants consideren que els problemes havien estat diversos i creien que havia hagut un buit comunicatiu degut a diversos factors i que es va generar un malentès. Entre aquests factors destacaven la falta d'assistència a classe o que havien arribat tard, la falta d'atenció, el desconeixement de la tasca, poc accés o cap al campus virtual, que va haver un interval llarg entre l'explicació i la data de presentació, i també la confusió de la data i forma de presentació del pòster i llegenda.

Entre les solucions que els estudiants van plantejar destacava la d'enviar un recordatori via campus o correu. Consideraven que calia informar-los on trobar la informació al campus, alertar-los de la necessitat de fer consultes freqüents i de captar la seva atenció, entre altres. També van dir que s'havia de presentar el que s'ha de fer a l'inici de curs així com fer exercicis semblants a l'aula (com ja s'ha dit, això es va fer). A més que, quan s'aproximés la data de presentació, la professora hauria de preguntar a les persones quin dia els toca o llegir la llista a classe, i tornar a explicar el treball en una data propera a l'entrega. Altres solucions apuntaven la necessitat de creació d'un sentiment d'implicació en la tasca fent que els estudiants triïn les dates de presentació i, per últim, fer primer les exposicions individuals (el pòster) i després les activitats grupals per evitar confusions. Alguns estudiants van fer referència a la seva responsabilitat i van dir que calia acceptar els errors i no posar excuses, respectar els horaris i que les tasques són responsabilitat de cadascú. També deien que havien d'estar atents i preguntar els dubtes, bé als companys o manifestar-los a classe, tot mostrant interès per la tasca.

Els estudiants deien que la millor solució implicava les dues parts. D'una banda, la responsabilitat del professor en transmetre la informació clara. Per l'altra, l'alumnat ha de ser conscient de la situació i assumir-la. En aquest sentit creien que la professora havia de repetir i recordar la presentació del pòster i la llegenda a aquells que se'ls havia assignat dia, enviant un correu o repartint un escrit, a més de deixar un dia o estona de classe per resoldre dubtes. En el cas dels estudiants, van considerar que la informació ja s'havia donat a classe i que havien d'estar atents a les informacions i ser conscients que havia un llistat, dates, etc., i preguntar els dubtes en el moment que la professora presentava l'activitat. En definitiva, van dir que la responsabilitat és de cadascú, que la professora va fer el que tenia que fer i que caldria formular-se preguntes: *he prestat*

atenció de tota la informació?, he estat responsable?, en que he fallat/encertat?, puc millorar?, podia preguntar? ...

En quant a com posar-ho en pràctica, alguns d'ells van opinar que no calia fer res diferent del que es va fer, que el problema va estar en els alumnes, bé per la quantitat de treballs, el poc temps per fer-los, o per tenir el cap en un altre lloc. Van dir que tots els alumnes són adults i calia recordar que són a la universitat, que hi ha coses que han de mirar pel seu compte i que la solució està en un mateix, que la informació ja es va donar a classe. Malgrat tot, va haver-hi algú que concretava el que caldria fer tot posant un exemple: *Explicar l'activitat la professora i demanar a l'alumnat que escrigui en un full el que ha entès; recollir els fulls i repartir-los a persones diferents de qui ha fet l'escrit per a reflexionar; posar-ho en comú; es retorna el full a qui l'ha escrit; la professora els recull per analitzar-los personalment per si cal un altre recordatori.* També va haver-hi opinions que valoraven positivament el que es va fer: *Debatre sobre el tema i donar una altra oportunitat. Parlar va ser el millor per resoldre-ho i afavorir el clima de benestar, de confiança i sobretot va servir d'alerta per a possibles propers malentesos.*

Desenllaç

Per part meua, crec que la informació es va donar a classe reiteradament, i coincideixo plenament amb les opinions d'un grup reduït d'estudiants que deien que tots ells eren adults i que la solució estava en un mateix. És a dir, que no cal cercar culpables ja que, al cap i a la fi, cadascú ha d'admetre la seva responsabilitat. Dit això, de cara a la programació del curs següent, he canviat el treball del pòster per l'*elevator pitch* (condensar un missatge en pocs segons o minuts per cridar l'atenció sobre un tema), i deixo que els estudiants determinin el dia d'exposició a classe.

2.2. Qüestions per a reflexionar

1. Estem formant a futurs professionals als quals se'ls ha de recordar, reiterar o alertar el que han de fer?
2. Es veritat que fomentem l'aprenentatge autònom? Què hem de fer?
3. S'han d'obviar les situacions que generen malestar al professorat?
És millor passar?
4. Cal parlar a classe d'aquestes qüestions? És necessari fer reflexionar als estudiants sobre la seva responsabilitat?

2.3. Fitxa de l'experiència

CONTEXT	NIVELL EDUCATIU	ÀMBIT	ACCIÓ
Realització d'una activitat d'avaluació en una assignatura optativa del Grau de Pedagogia	Superior	Aula	Metodologia
PARTICIPANTS			
Professora i un grup de 35 estudiants del grau de pedagogia			
DESENVOLUPAMENT DEL CAS			
<ul style="list-style-type: none">– Explicació del programa de l'assignatura i de les activitats d'avaluació.– Presentació per part del primer torn d'estudiants de la lectura del llibre en format pòster.– Successió de preguntes i dubtes davant la realització de l'activitat d'avaluació.– Reflexió grupal i debat respecte a la situació creada.– Reflexió individual escrita sobre les causes, solucions i propostes de millora davant la situació donada.			
TEMPS			
Un semestre (la situació concreta: dues sessions)			

3. Justificació del projecte

El projecte *Casos en xarxa per a la formació: estudi empíric, creació d'un dipòsit digital i identificació de bones pràctiques en el seu ús*, neix de la consideració de l'estudi de casos com una estratègia especialment adient, d'una banda, per a la formació competencial d'estudiants universitaris i, per l'altre costat, per a la formació continuada del professorat.

Els precedents d'aquest projecte són els treballs realitzats pels dos grups que s'uneixen en aquest proposta (membres de l'EMA i TRANS.EDU).

Els membres del grup de recerca EMA fa anys va participar en dos projectes subvencionats pel programa E-learning i el programa Minerva de la Comunitat Europea. En aquells projectes es va tractar del desenvolupament d'un entorn d'aprenentatge en línia per a la formació inicial i continuada de professionals en els àmbits de l'educació social i del treball social. Tot i que l'àmbit d'acció en aquests moments és un altre, l'interès per recercar i innovar al voltant de la metodologia de casos per a la formació i la seva assequibilitat a la xarxa, va néixer a partir de la participació en els projectes europeus esmentats. Posteriorment, l'any 1997, des del grup EMA es va realitzar un altre projecte, aquesta vegada sobre casos per a l'educació secundària.

Per la seva part, el grup TRANS.EDU, ha treballat (PID 2009, PID 2010 i MQD 2010) sobre la innovació en avaluació continuada i darrerament ha publicat un llibre de casos de bones pràctiques sobre avaluació continuada.

Així doncs, en aquest projecte abordem un treball més ampli que, recollint l'experiència dels projectes anteriors, elabori i estudiï l'ús de casos per a la formació d'estudiants de l'àmbit d'educació i elabori casos per a la formació de professorat universitari d'àrees diverses.

La principal dificultat però per treballar a partir de casos és disposar d'un ventall de situacions reals que siguin adients pels objectius d'aprenentatge que es pretenen assolir. Per respondre a aquesta necessitat, una de les finalitats del projecte ha estat elaborar casos, a partir de la reconstrucció didàctica de casos reals, i introduir-los en un dipòsit digital d'accés obert per a servir de suport a la formació d'estudiants i de professorat universitari.

L'elaboració didàctica d'aquests casos parteix d'una visió inclusora de l'educació, d'una concepció socioconstructivista del procés d'aprenentatge, d'una mirada de la realitat des de la complexitat i -tot i que l'ús formatiu dels casos elaborats és possible en contextos i des de perspectives formatives diferents- de l'anàlisi de la pràctica com a metodologia privilegiada per a la formació inicial i continua. Des d'aquesta perspectiva és des de la qual s'identifiquen bones pràctiques en l'ús dels casos per a la formació.

Una segona finalitat del projecte ha estat investigar sobre l'ús dels casos com a estratègia formativa. Oferir la possibilitat de construir coneixements a partir de l'anàlisi de situacions o casos reals, afavoreix la presa de decisions reflexives i l'actitud crítica envers l'exercici professional, i dota de major autonomia i creativitat en l'enfrontament de situacions problemàtiques.

En aquest sentit, els objectius del projecte tenen a veure amb temàtiques relacionades amb la docència universitària i la qualitat docent:

- Potenciar i desenvolupar l'estratègia de l'estudi de casos com a recurs per a establir ponts entre l'ensenyament universitari i l'exercici professional en el món laboral, tot relacionant teoria i pràctica.
- La creació i incorporació d'un entorn digital que aglutini diferents casos i que constitueixi un dipòsit de dades i recursos formatius organitzat.
- La difusió i contrast de l'ús de casos en la formació universitària, a través de la creació d'una xarxa multidisciplinària de recerca sobre l'ensenyament universitari, que permeti la identificació de bones pràctiques.

Fonamentació teòrica

L'origen de l'estudi de casos com estratègia didàctica s'origina a finals del segle XIX (Martínez Sánchez, 1995: 19) a la Universitat d'Harvard. Des deleshores ha estat una estratègia especialment desenvolupada en els camps del Dret, la Medicina, l'Organització d'Empreses i les Ciències Polítiques.

Un cas, com estratègia per a l'ensenyament - aprenentatge, pot entendre's de diferents maneres (Giné, Parcerisa y Piqué, 2011), com per exemple la tipologia de casos que descriuen situacions en les que es pretén aplicar principis i normes legals.

Com a tipologia més generalitzada trobem els casos que plantegen un problema i els casos que descriuen una situació. Els primers solen anomenar-se situacions problema o incidents crítics. En aquest tipus de casos el que es pretén principalment és que l'estudiant practiqui la presa de decisions, per a resoldre una problemàtica.

Des del punt de vista didàctic, els incidents crítics han tingut un desenvolupament especialment interessant en la metodologia ABP (aprenentatge basat en problemes) o PBL (*problem based learning*). Aquesta metodologia es va iniciar a la dècada de 1960, destacant la Facultat de Medicina de la Universitat de McMaster (Canadà) com una de les pioneres en la seva aplicació. En la dècada següent va entrar amb força en les universitats europees essent la Universitat de Maastrich (Holanda) una de les pioneres, que compta, en l'actualitat, amb una dilatada trajectòria en aquest mètode de formació.

Els casos com estratègia didàctica poden ajustar-se a la metodologia ABP però també poden utilitzar-se amb altres metodologies.

En aquest projecte optem per una altra tipologia de casos: la descripció d'una situació real. Com a descripció d'una situació, l'estudi de casos s'entén com una estratègia didàctica consistent en presentar una situació contextualitzada per tal que l'estudiant l'analitzi. Estudar un cas és analitzar un exemple en acció. El cas presenta una situació, basada en fets reals, que es descriu de forma clara, oferint aquelles informacions que poden resultar rellevants, tals com dades, opinions, situacions, context, etc. amb la finalitat de facilitar l'anàlisi. Entre aquests casos es troben el que es denomina bones pràctiques.

L'estudi de casos pretén ajudar a la integració dels aprenentatges factuais, conceptuals, procedimentals i actitudinals per afrontar situacions específiques i singulars pròpies de la pràctica professional. Es tracta doncs d'una metodologia especialment adient pel desenvolupament de competències.

Entenem una competència com l'aptitud o la capacitat de mobilitzar de forma ràpida i pertinent una sèrie de recursos o sabers (coneixements, habilitats, actituds) per afrontar eficientment determinades situacions. Per ajudar a desenvolupar competències cal cercar estratègies i treballar amb famílies de situacions que facilitin l'aprenentatge de continguts i recursos adients per ser competent i, a la vegada, que ajudin a practicar la

seva mobilització integradora en contextos el més semblants possible als de les pràctiques professionals.

El treball didàctic a partir de casos permet la relació de qui s'està formant amb la situació, problema o cas que ha de resoldre i per treballar el cas necessàriament ha de conèixer i aplicar tot un conjunt d'informacions i de coneixements no només conceptuals, sinó també procedimentals i actitudinals, tant teòrics com pràctics.

L'estudi de casos ajuda a desenvolupar la dialèctica entre teoria i pràctica, en el sentit que donen Carr y Kemmis (1988: 126) a aquesta relació quan assenyalen que “todas las teorías son producto de alguna práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría” i, en conseqüència, “las creencias simétricas de que todo lo ‘teórico’ es no práctico y todo lo ‘práctico’ es no teórico son, por tanto, completamente erróneas”.

Al fer servir aquesta metodologia es realitza un procés d'aprenentatge que acostuma a ser cíclic, és a dir, hi ha una constant anada i tornada de la realitat a la informació i, d'aquesta, novament a la realitat, una vegada s'ha integrat, relacionat, valorat i co-construït. Procedint d'aquesta manera, no només s'adquireix coneixement significatiu, sinó que també el saber sobre la pràctica s'amplia, com també ho fa la comprensió de la situació o cas a treballar.

És obvi que des d'aquesta concepció, el paper i la funció de l'estudiant canvia, però també podem afirmar que el paper o funció del professorat és molt diferent al que acostuma a donar-se des d'un enfocament tradicional. El professorat passa de ser el centre de transmissió de la informació, a ser-ne el facilitador. Mitjançant l'avaluació formativa i formadora, ofereix orientació i assessorament per ajudar als i les estudiants a ajustar el procés d'aprenentatge a la consecució de les finalitats prefixades.

Els models i formes d'ús d'aquesta metodologia són variats i poden respondre a finalitats diferents (Savin, 2001):

- Desenvolupament de *competències epistemològiques*: sota aquest enfocament, el contingut dels casos són bàsicament proporcionats perquè els estudiants apliquin un coneixement específic per a la resolució del cas.
- Desenvolupament de competències adreçades a l'*acció professional*: és molt important que els casos sobre els quals es treballi continguin informació sobre les habilitats i destreses professionals ja que es tracta d'emfasitzar les accions i presa de decisions amb les quals els i les estudiants s'haurien d'enfrontar en la pràctica professional. En moltes ocasions, s'analitzen “bones pràctiques” com a casos d'estudi.
- Desenvolupament de la *comprensió interdisciplinària*: l'objectiu fonamental és mostrar casos que no puguin ser resolts amb el coneixement adquirit en una única disciplina sinó que facilitin un punt de vista complex i interdisciplinari.

- Desenvolupament de la *capacitat crítica*: es tracten casos oberts que poden ser resolts i analitzats des de perspectives diferents.

Aquests enfocaments no són excloents ja que en moltes ocasions es poden combinar finalitats diferents i així és precisament com ens ho plantegem en aquest projecte.

Quan es tracta de treballar en l'estudi de casos com a estratègia formativa, el problema fonamental, com assenyalen diversos autors (Evensen, 2000; Savin 2001), és elaborar i generar bons casos. I, aquest tema, és especialment important en algunes àrees on escasseja aquest tipus de materials. Precisament aquí se situa una part del nostre treball ja que amb el projecte que presentem es pretén el desenvolupament de casos, així com la seva configuració didàctica per al seu aprofitament formatiu.

En aquesta recerca partim d'una concepció socioconstructivista de l'aprenentatge. L'estudi de casos ens sembla molt coherent amb aquesta perspectiva. El socioconstructivisme (Jonnaert y Van der Borght, 1999) entén que l'aprenentatge és el resultat de tres dimensions indissociables: social (l'aprenentatge es construeix en interacció amb els altres), constructivista (s'aprèn a partir dels coneixements previs, de les capacitats i dels estils cognitius de cadascú), i interactiva (s'aprèn utilitzant els sabers en determinades situacions, per a resoldre una tasca). L'estudi de casos afavoreix les dimensions socials, constructivista i interactiva.

Referències bibliogràfiques:

Carr, W; Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Evensen, D; Hmelo, C (2000). *Problem based learning. A research perspective on learning interactions*. New Jersey: LEA.

Giné, N.; Parcerisa, A.; Piqué, B. (2011). "Aprender mediante el estudio de casos". *Eufonía*, 51, 45-51.

Jonnaert, PH; Van Der Borght, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Martínez Sánchez, A. (1995) "El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de los profesionales de la acción social". Martínez Sánchez, A.; Musitu, G. *El estudio de casos*. Madrid: Narcea, 15-35.

Savin - Baden, M. (2001). *Problem-based learning in Higher education: untold stories*. Cambridge: Open University Press.

4. Casos d'Educació Superior publicats (fins juny 2017)

- Cas 31. Provocar la lectura en una assignatura de primer curs de grau a partir de lectures d'especialitat. Max Turull Rubinat (Facultat de Dret)
- Cas 32. Modificació dels conceptes erronis de l'estudiantat previs a l'inici de l'adquisició de nous aprenentatges. Antoni Vallès Segales (Facultat de Medicina i Ciències de la Salut)
- Cas 33. Grau de responsabilitat respecte del propi aprenentatge. Begoña Piqué Simón (Facultat d'Educació)
- Cas 34. El dibuix a l'aula presencial com a estratègia per a entendre la tridimensionalitat. Begonya Torres Gallardo (Facultat de Medicina i Ciències de la Salut)
- Cas 35. Integració d'avaluació acreditativa continuada amb activitats d'aprenentatge tutoritzades. Carles Benedí González, Joan Simon Pallise, Cèsar Blanché Verges, Maria Bosch Daniel, Ana M. Rovira López (Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació)
- Cas 36. Aplicació de coneixements teòrics mitjançant un estudi de cas. Xavier Fageda Sanjuan (Facultat d'Economia i Empresa)
- Cas 37. Qüestionaris en línia previs a les pràctiques de laboratori. Jordi Ortín Rull, Eduard Vives Santa-Eulalia (Facultat de Física)
- Cas 38. Treball en grup col·laboratiu conjunt per a diverses assignatures. Artur Parcerisa Aran (Facultat d'Educació)
- Cas 39. Nova estratègia de treball col·laboratiu. Marina Solé Català (Facultat de Dret)
- Cas 40. Avaluació continuada en sessions de pràctiques pre-clíniques. Joan Lluch Fruns (Facultat de Medicina i Ciències de la Salut)
- Cas 41. Implicació de l'alumne en l'avaluació continuada dels aprenentatges pràctics. Baldiri Prats Climent (Facultat de Medicina i Ciències de la Salut)
- Cas 45. Cas pràctic com a fil conductor per a una assignatura instrumental. Jose M. Campanera Alsina, Jordi Borrell Hernández, Marisa Garcia López, Victòria Girona Brumos, Montserrat Muñoz Juncosa, Josefina Prat Aixela (Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació)