

Casos en xarxa



Cas 39: Nova estratègia de treball col·laboratiu

Marina Solé Català

EMA i TRANS.EDU

Juny 2017

Cas 39: Nova estratègia de treball col·laboratiu

Marina Solé Català (Facultat de Dret)

EMA i TRANS.EDU

Juny 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/2445/112847>; no en feu un ús comercial, i no en feu obres derivades.

Índex

1. Presentació	4
2. Cas 39: Nova estratègia de treball col·laboració	5
2.1. Narració del cas	5
2.2. Questions per a reflexionar	9
2.3. Fitxa de l'experiència	9
3. Justificació del projecte	10
4. Casos d'Educació Superior publicats (fins juny 2017)	14

1. Presentació

El cas en xarxa “Nova estratègia de treball col·laboratiu”, 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 “Nova estratègia de treball col·laboratiu”, que recull una situació educativa a una assignatura de l'ensenyament de Ciències Polítiques i de l'Administració de la UB.

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 39: Nova estratègia de treball col·laboratiu

2.1. Narració del cas

Presentació

Es descriu una experiència de treball col·laboratiu en el grau de Ciències Polítiques i de l'Administració de la Universitat de Barcelona. A banda de procurar el desenvolupament de la competència transversal de treball en equip i la seva avaluació, s'han reformulat les activitats adreçades als estudiants per tal de millorar la seva motivació, la seva implicació en el procés formatiu i els resultats d'aprenentatge.

Paraules clau

Treball col·laboratiu, Treball en equip, Competències transversals, Activitats d'aprenentatge

Context

L'experiència s'ha dut a terme en l'assignatura Economia Política del grau de Ciències Polítiques i de l'Administració de la UB, en els cursos 2013-2014 i 2014-2015. Es tracta d'una assignatura de formació bàsica, adreçada a estudiants de primer curs, que s'imparteix en el segon semestre. Té una càrrega lectiva de 6 crèdits, amb dues sessions presencials a la setmana d'una hora i mitja de durada cadascuna, a banda del treball no presencial de l'alumnat. L'assignatura s'imparteix en dos grups de matí, que tenen entre 50 i 60 estudiants.

A més de la competència transversal de treball en equip, la competència específica que desenvolupa l'assignatura és el coneixement dels fonaments de l'activitat econòmica en el marc del sistema de producció capitalista, amb els següents objectius: analitzar la producció de béns i serveis i la distribució de la riquesa generada; analitzar el funcionament del mercat; analitzar el paper del diner i el funcionament de les institucions financeres; i conèixer els fonaments de les relacions econòmiques internacionals.

Plantejament de la situació

En cursos anteriors havia plantejat una metodologia de treball basada en la introducció dels temes a classe per part meua i en la realització posterior d'activitats per part dels estudiants, organitzats en grups de 4-5 persones. Cada grup es feia responsable d'exposar a l'aula una de les activitats realitzades al llarg del curs, amb la possibilitat que els estudiants dels altres grups plantejessin els dubtes generats per l'activitat. A banda, es proposaven quatre activitats d'avaluació, amb un doble component: en primer lloc cada grup havia de dur a terme un exercici fora de l'aula, el qual s'entregava en

paper i era objecte d'exposició i comentari a l'aula amb el conjunt dels estudiants; a continuació, cada estudiant, individualment, havia de contestar unes preguntes de validació dels continguts i les activitats treballades arran de l'exercici en grup. Les quatre activitats d'avaluació més el treball dels grups al llarg del curs, determinaven el 50% de la nota de l'assignatura. El 50% restant venia determinat pel resultat d'una prova de síntesi, tal com requereix el Protocol acadèmic-docent aprovat per la Facultat de Dret. La prova de síntesi tenia tres parts: un test de 20 preguntes, una pregunta de desenvolupament d'algun dels temes essencials treballats (a triar entre dues preguntes formulades) i un exercici pràctic, similar als plantejats durant el curs.

Pel que fa al treball en equip, es va poder comprovar que molts dels grups no arribaven a generar una dinàmica adequada de treball col·laboratiu, que faltava compromís amb el grup per part d'alguns estudiants i que no sempre s'aconseguia una interacció satisfactòria entre els membres del grup. A diferència del que s'esperava, el treball col·laboratiu fora de l'aula no va acabar d'afavorir l'aprenentatge de l'alumnat, i els resultats, mesurats en termes de qualificacions obtingudes, no van ser satisfactoris en molts casos. Les taxes de rendiment (aptes/matriculats) superaven escassament el 50%. A més, les sessions per a la presentació i comentari de les activitats no van generar la participació esperada i es creava un cert clima de tensió a l'aula si es posava en evidència que les activitats no havien estat suficientment treballades prèviament a l'exposició, cosa que passava sovint.

A l'inici del curs 2013-2014 vaig assistir a un curs de formació de l'ICE, Aprenentatge basat en equips (grups grans), impartit pel professor Daniel E. Moraga Muñoz, Exdirector general de Millora Docent de la Universitat de Viña del Mar (Xile). Arran d'aquest curs, em vaig proposar implantar en el segon semestre del curs 2013-2014 una metodologia de treball en equip innovadora respecte de la que havia estat aplicant en els cursos precedents. La manera d'organitzar el treball en equip que proposava el curs de l'ICE em va semblar que presentava avantatges respecte de l'estratègia docent que jo feia servir, de manera que em vaig animar a definir un projecte d'innovació docent (PID) que em va ser reconegut pel Programa de Millora i Innovació Docent de la Universitat³.

La intenció era fer créixer la motivació dels estudiants per implicar-se en les activitats del grup, aconseguir un nivell més gran de participació a l'aula i millorar els resultats.

Desenvolupament de l'experiència

El curs de formació al qual vaig assistir plantejava una dinàmica de treball en equip basada en els punts següents:

- Creació aleatòria dels grups de treball (en comptes de deixar que els estudiants triïn els seus companys).

³ L'informe final sobre el projecte està publicat a INNOVADOC: <http://hdl.handle.net/2445/65271>

- El treball indicat per fer fora de l'aula és individual i consisteix a fer lectures prèvies a les classes presencials. A l'aula es fa un test per comprovar que l'estudiant ha obtingut els coneixements bàsics necessaris a partir de les lectures. El test es contesta primer individualment i després en grup, la qual cosa dóna lloc al contrast d'opinions i permet reforçar i millorar els aprenentatges inicials. D'altra banda, la posada en comú de les respostes amb el conjunt del grup permet una retroacció immediata a l'aula. Els tests, tant els individuals com els grupals, determinen una part de l'avaluació final.
- A banda, a l'aula es proposen activitats de treball col·laboratiu que busquen l'aplicació dels aprenentatges inicials, per obtenir un aprenentatge més aprofundit i més sòlid. A partir d'un determinat plantejament de les activitats es dóna lloc a la discussió entre els membres del grup i entre grups.

Partint d'aquest plantejament, vaig desenvolupar l'experiència passant per les fases que s'indiquen a continuació:

1. Modificació del pla docent, per reflectir els canvis de metodologia i sistema d'avaluació que comportava la nova estratègia.
2. Preparació dels materials necessaris, concretament: a) lectures proposades a l'alumnat com a documentació bàsica per a un aprenentatge inicial; b) tests sobre els aprenentatges inicials; c) noves activitats de treball col·laboratiu per fer a classe; i d) qüestionaris per recollir evidències per a l'avaluació de les experiències de treball col·laboratiu, a partir de les rúbriques disponibles.
3. Aplicació de la metodologia prevista, primer en el curs 2013-2014 i posteriorment en el 2014-2015, amb alguns ajustos (per exemple en el sistema d'avaluació).

Pel que fa al desenvolupament de l'experiència al llarg dels dos cursos, en relació als punts essencials establerts en el curs de formació, destacaria els aspectes següents:

- La formació de grups de manera aleatòria va ser un dels aspectes que em vaig replantejar en el segon any, arran de la valoració que van fer els estudiants al final del curs 2013-2014. Alguns es van queixar que s'havien vist penalitzats pel fet de formar grup amb estudiants poc compromesos, de manera que l'any següent vaig deixar a la seva elecció la tria dels companys de grup.
- Quant a la preparació de lectures prèvies, tot i la voluntat d'oferir textos molt introductoris, se'm plantejava el dubte de si eren prou assequibles per a un alumnat que no ha rebut cap explicació prèvia. Vaig optar per programar una sessió introductòria a l'inici de cada tema, per orientar l'aprenentatge i aclarir els aspectes més difícils d'entendre sense ajuda. Val a dir que aquesta decisió comporta una modificació de la metodologia proposada en el curs de l'ICE

referit, que pretén que l'alumnat es vegi forçat a la lectura. Cal admetre que des del moment que es dóna certa informació a l'aula, la lectura dels materials es fa menys necessària i la sospita és que malauradament no sempre es fan les lectures proposades per a l'aprenentatge inicial dels continguts.

- Pel que fa als tests de validació, la percepció és que la dinàmica proposada de resposta primer individual i després en grup afavoreix la implicació dels membres de l'equip i els aprenentatges. Es van elaborar tests d'entre 6 i 8 preguntes sobre conceptes bàsics, amb quatre opcions possibles i només una de vàlida. En el segon any de l'experiència s'ha incorporat, per a la resposta en grup, l'ús d'un imprès en què cal rascar la resposta que es considera correcta i que permet descobrir al moment si s'ha encertat o no la resposta. Aquest mètode té l'avantatge que permet donar una retroacció immediata que alimenta el debat entre els membres del grup. A més, dóna informació sobre quantes respostes ha fallat el grup abans d'encertar la resposta correcta i permet modular la qualificació en conseqüència. Finalment les respostes es posen en comú a l'aula, la qual cosa contribueix a l'aclariment de possibles dubtes.
- En relació a les activitats d'aprenentatge per fer a l'aula de manera col·laborativa, es faciliten abans els materials necessaris per a la seva preparació (vídeos, lectures, enunciats d'exercicis, etc.) mitjançant el campus virtual i s'indica als estudiants que cal treballar els materials indicats prèviament a la sessió en grup. Un cop a l'aula, les activitats es projecten en suport Power Point, articulades en format de preguntes amb respostes d'opció múltiple, identificades per colors (blau, groc, verd i vermell). A cada grup se li reparteix una cartolina de cada color i, després de deixar un temps per a la reflexió en grup, es demana als grups que alcin, tots al mateix temps, la cartolina del color de la resposta que consideren correcta. D'aquesta manera hom pot comprovar si les respostes dels grups coincideixen o no. En aquest darrer supòsit es dóna als grups l'oportunitat d'argumentar els motius de la seva tria, fins que s'aclareixen els dubtes que puguin plantejar les diferents opcions. A diferència dels tests, en aquestes activitats no necessàriament es plantegen quatre opcions de resposta; a més, es pot donar el cas que més d'una de les respostes que es plantegen siguin vàlides, tot plegat, per afavorir la reflexió.
- Més enllà de la proposta metodològica del curs de l'ICE, s'han explorat vies per tal de poder fer el seguiment del treball individual de cadascun dels membres de grup i poder avaluar finalment el grau de progrés en el desenvolupament de la competència segons el que preveuen les rúbriques.

Desenllaç

En relació amb els objectius buscats, la nova estratègia de treball penso que ha afavorit la motivació dels estudiants per implicar-se en les activitats del grup i s'ha aconseguit

un nivell més gran de participació a l'aula. Pel que fa a la millora dels aprenentatges, no s'ha pogut apreciar una millora significativa de la taxa de rendiment.

2.2. Qüestions per a reflexionar

- 1) Els estudiants es mostren satisfets i consideren que la metodologia afavoreix la qualitat dels aprenentatges, sempre i quan el conjunt de membres del grup s'impliqui de manera semblant en el procés. Com es pot afavorir aquesta implicació?
- 2) La dinàmica de treball en grup a l'aula permet que la manca de compromís i de treball d'alguns dels membres dels grups quedi més o menys dissimulada per la participació dels membres més actius. Com es pot controlar millor aquesta situació?
- 3) Els estudiants valoren que els grups funcionen prou bé en termes de la relació i la comunicació entre tots els que en formen part, però no són tan eficients pel que fa a la fixació d'objectius, establiment de regles de treball i repartiment de la feina. Consideres que s'hauria de proporcionar una formació sobre treball en grup col·laboratiu?

2.3. Fitxa de l'experiència

CONTEXT	NIVELL EDUCATIU	ÀMBIT	ACCIÓ
Dos grups de 55 estudiants de l'assignatura Economia Política, de primer curs del grau de Ciències Polítiques i de l'Administració.	Superior	Assignatura	Metodologia Avaluació
PARTICIPANTS			
Alumnat de primer curs del grau de Ciències Polítiques i de l'Administració, Professora			
DESENVOLUPAMENT DEL CAS			
<ul style="list-style-type: none"> - Canvi de metodologia per treballar de manera col·laborativa - El treball en equip es fa a l'aula, en grups estables de 4-5 estudiants - Es realitzen tests de validació de coneixements bàsics i activitats d'aplicació d'aquests coneixements - Cal un treball previ individual: lectures per adquirir coneixements bàsics i materials per preparar les activitats - Es busca la interacció entre els estudiants a l'aula i la participació com a manera de resoldre dubtes i contribuir a un aprenentatge significatiu 			

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. Estudiar 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 interdisciplinar*: 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 interdisciplinar.
- 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 plantejem 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 Borgh, 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)