

## ÚS DE MINICASOS A LES CLASSES EXPOSITIVES DE PSICOLOGIA

**Sílvia Font-Mayolas**

Departament de Psicologia  
Universitat de Girona  
[silvia.font@udg.edu](mailto:silvia.font@udg.edu)

**Anna Salamó Avellaneda**

Departament de Psicologia  
Universitat de Girona

### Resum

L'assoliment de l'Espai Europeu d'Educació Superior implica nous rols per a professors i alumnes i la introducció de noves metodologies docents. En aquest article es presenta una experiència d'innovació en la docència de la Psicologia consistent en la incorporació de minicasos a les classes expositives de l'assignatura troncal i anual "Avaluació Psicològica" de segon curs de la Llicenciatura de Psicologia. S'exposa el procediment i s'analitza l'opinió dels estudiants respecte a la utilitat dels minicasos per incrementar l'atenció, l'interès i la comprensió de l'assignatura.

### Resumen

El logro del Espacio Europeo de Educación Superior implica nuevos roles para los profesores y alumnos, y la introducción de nuevas metodologías docentes. En el presente artículo se presenta una experiencia de innovación en la docencia de la Psicología consistente en la incorporación de minicasos en las clases expositivas de la asignatura troncal y anual "Evaluación Psicológica" de segundo curso de la licenciatura de Psicología. Se expone el procedimiento y se analiza la opinión de los estudiantes respecto a la utilización de los minicasos para incrementar la atención, el interés y la comprensión de la asignatura.

### Abstract

The achievement of the European Higher Education Area goals requires new roles of the professors and students, as well as the introduction of new educational methodologies. The aim of this article is to present an innovative approach to teaching psychology which consists of the application of mini-cases on the core subject of "Psychological Assessment". The procedure and the student's opinion about the utility of mini-cases to increase attention, interest and comprehension are discussed.

### Introducció

Als inicis del segle XXI els ensenyaments universitaris es troben en un procés de canvi tant a nivell estructural com de metodologies docents. La progressiva harmonització dels sistemes universitaris, exigida pel procés de construcció de l'espai europeu d'educació superior, fomenta a Espanya l'autonomia universitària, de manera que són les pròpies universitats les que creen i proposen les ensenyances de grau, màster i doctorat que impartiran sense estar subjectes a un catàleg previ establert pel Govern (BOE, 2007).

Aquest nou model proposa l'ús dels anomenats crèdits europeus o ECTS com la unitat de mesura que representa la quantitat de treball de l'estudiant per complir els objectius del pla d'estudis i que integra els ensenyaments teòrics i pràctics, les activitats acadèmiques dirigides i les hores d'estudi i de treball de l'alumne (BOE, 2003).

Així mateix, es planteja que els plans d'estudi estiguin focalitzats en l'adquisició de competències per part dels estudiants, és a dir, en assolir aquelles habilitats que permetran

realitzar plenament el rol professional. En el cas dels estudis de Psicologia, segons el projecte *European Certificate in Psychology* (2003), les vint competències primàries es desglossen en cinc àmbits: especificació d'objectius, assessorament, desenvolupament, intervenció, avaluació i comunicació, i s'acompanyen de nou competències capacitadores com són les relacions professionals i l'autoreflexió.

Aquest nou model posa l'èmfasi en els mètodes d'aprenentatge i els procediments per avaluar buscant nous rols per alumnes i professors. Així, es fomenta el paper actiu i l'autoresponsabilitat de l'estudiant en la gestió del seu aprenentatge i es promou un docent que guia en aquest camí. És a dir, l'alumne treballa de forma autònoma, sol o amb companys, i els aprenentatges es consoliden amb les activitats que es fan en presència del professor (Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica de la Universitat de Girona, 2006a).

D'aquesta forma, complementant o substituint la classe magistral, entren en joc eines de comunicació com els fòrums, mitjans d'aprenentatge com el gestor de document, els plans d'acció tutorialis i les metodologies docents basades en el treball cooperatiu i l'aprenentatge basat en problemes (Font-Mayolas, 2005; Font-Mayolas & Salamó, 2007; Serrat, 2006; Villar & Font-Mayolas, 2007). Aquestes metodologies docents estimulen principalment la participació activa de l'alumne i l'aprenentatge a partir dels companys. No obstant, la seva correcta aplicació presenta la limitació de necessitar grups petits. Dit d'altra manera, les tècniques d'aprenentatge a partir del treball cooperatiu o basades en problemes poden ser de gran utilitat en assignatures optatives on el nombre d'alumnes estigui limitat o en assignatures obligatòries o troncales que disposin dels suficients recursos com per desdoblar grups. Però què succeeix quan un professor té una llista de classe amb 80 o 100 alumnes sense desdoblaments? Pot assumir la incorporació d'aquestes noves metodologies docents? Possiblement, en aquests casos, la classe magistral o expositiva seguirà essent un dels mètodes utilitzat amb major freqüència.

Als estudis de Medicina de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona s'ha realitzat una experiència pilot consistent en la incorporació de minicasos com a mètode docent adjuvant a les classes magistrals. Concretament a l'assignatura de Farmacologia de tercer curs es van incloure, a l'inici de la classe magistral, textos d'unes cinc línies d'extensió que descrivien una situació imaginària relacionada amb un tema de l'assignatura i amb dues preguntes relacionades amb el text. Aquest text es llegia conjuntament i es procedia a iniciar la classe que tractava els conceptes que permetien entendre el minicas i contestar les preguntes plantejades. En acabar la classe, els estudiants disposaven de cinc minuts per respondre les preguntes. Seguidament es recollien els textos i es donaven i comentaven les respostes correctes. La participació dels alumnes era voluntària i podien obtenir fins a un punt addicional a l'examen. L'experiència fou avaluada com a positiva per part dels estudiants (Farré & Baños, 2006).

L'objectiu del present estudi és analitzar la incorporació de minicasos a les classes magistrals de l'assignatura "Avaluació Psicològica" a fi de conèixer la seva acceptació per part dels estudiants de Psicologia.

## **Metodologia**

### **Participants**

Els alumnes de segon curs de la llicenciatura de Psicologia en l'any acadèmic 2006/07. El nombre d'estudiants matriculats en l'assignatura "Avaluació Psicològica" fou de 83 dels quals 45, 51, 43 i 50 assistiren respectivament a classe els quatre dies en que s'experimentà amb els minicasos. Centrant-nos en el major grup (N= 51) la mitjana d'edat fou de 20,51 anys (DT = 2,72) amb un 17,6% d'homes i un 82,4% de dones.

### **Mètode**

Es van escollir quatre temes de l'assignatura "Avaluació Psicològica": 1/Els Autoinformes, 2/Les Tècniques Objectives, 3/ L'Avaluació d'Interessos Professionals i 4/ L'Avaluació Psiconeurològica. A l'inici de la classe el minicas es presentava en power point i es llegia de forma conjunta. Aleshores la professora preguntava: En què us fa pensar? Què en sabeu? Què us suggereix? Quin deu ser el problema? Els alumnes feien aportacions a partir dels seus coneixements previs i hipòtesis sobre el minicas. Al final de la classe magistral es recuperava el minicas i els alumnes en completaven la resolució. Seguidament, se'ls administrava un

qüestionari voluntari i anònim respecte a la utilitat del minicas. L'anàlisi de les dades s'ha realitzat mitjançant el paquet estadístic SPSS.15.

#### Instruments

A la taula 1 s'exposen els minicasos que es van redactar per a cada tema i els corresponents objectius formatius:

Taula 1. Minicasos i Objectius formatius.

Minicas	Objectius formatius
<b>1</b>	
En Pere (16 anys) se sent apàtic, parla poc amb els seus pares i els ha estat ocultant que havia deixat els estudis després que en els darrers exàmens manipulés a l'alça el butlletí de notes. Els psicòlegs que realitzen l'avaluació psicològica aposten principalment pels autoinformes, emfasitzen estar atents a l'escala "L" de l'MMPI per a adolescents així com pel control de la possible tendència a la desitjabilitat social en les respostes....	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conèixer la definició d'autoinforme.</li> <li>- Analitzar les utilitats de l'autoinforme.</li> <li>- Establir mecanismes de control de la simulació.</li> <li>- Proposar mecanismes de control de la desitjabilitat social.</li> </ul>
<b>2</b>	
La Laia és una alumna de primer curs de Psicologia, que va a la seva, molt independent, i no es deixa influir pels demés. L'Enric, un company de quart curs a qui agrada de participar en tasques de grup al laboratori, li comenta que segur que ella el guanyaria en el test del marc i la vareta. La Laia no sap de què li parla...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir de tècniques objectives.</li> <li>- Conèixer els tipus de tècniques objectives.</li> <li>- Saber utilitzar el test del marc i la vareta</li> <li>- Conèixer les utilitats del test del marc i la vareta.</li> </ul>
<b>3</b>	
En Jordi sempre ha estat interessat en entrar a treballar com a funcionari administratiu. Per això ha cursat la formació corresponent i des de fa un any treballa com a administratiu a hisenda. En aquest moment es mostra insatisfet amb el treball. Com que el seu millor amic està estudiant Psicologia, li comenta si és possible que hagi errat en la tria de feina o què li pot estar passant...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conèixer les proves per avaluar els interessos professionals.</li> <li>- Descriure les proves d'avaluació de la intel·ligència (general i factorial).</li> <li>- Definir les proves per avaluar les motivacions psicossocials.</li> </ul>
<b>4</b>	
La Míriam té el seu avi a l'hospital per atac de cor. Els seus pares li expliquen que va venir el psicòleg de l'hospital i que en comptes d'oferir-li suport psicològic, el que va fer va ser fer-li preguntes sobre en quina estació som, a quin país vivim i donar-li un paper per a que el doblegués. La Míriam tampoc no entén el sentit d'aquestes preguntes ni entén a aquest psicòleg...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conèixer el paper del psicòleg en els diferents àmbits d'avaluació.</li> <li>- Definir l'avaluació psiconeurològica.</li> <li>- Descripció del test Mini-mental.</li> </ul>

A la taula 2 es mostra el qüestionari que s'administrava al final de cada classe magistral. Les preguntes 1 i 2 són d'elaboració pròpia. Les preguntes 3, 4 i 5 i han estat utilitzades prèviament al treball de Farré i Baños (2006). La pregunta 5 tan sols es va aplicar al primer i al darrer minicas.



nou es detecta que els minicasos contribueixen mitjanament al foment de l'interès per gradualment augmentar-lo fins a valors propers al 7.

Taula 4. Estadístics descriptius de la variable "Percepció de la utilitat del minicas per fomentar l'interès pels continguts de la classe".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Mitjana	4,89	5,8	6,95	7,06
(D.T.)	(1,94)	(1,93)	(1,07)	(1,58)
N	N = 45	N = 51	N = 43	N = 50

Els estadístics descriptius respecte a la variable "Percepció de la utilitat del minicas per entendre millor els continguts de la classe" (0 = gens a 10 = molt) es presenten a la taula 5. S'observa que els alumnes perceben que el primer minicas contribueix en un nivell mitjà a la millor comprensió dels continguts de la classe per successivament incrementar-se fins a valors propers al 7 en els següents minicasos.

Taula 5. Estadístics descriptius de la variable "Percepció de la utilitat del minicas per entendre millor els continguts de la classe".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Mitjana	5,07	6,43	7,26	6,88
(D.T.)	(2,08)	(2,18)	(1,43)	(1,61)
n	N = 45	N = 51	N = 43	N = 50

A la taula 6 es mostren els estadístics descriptius respecte a la variable "Percepció de la dificultat del minicas" (0 = gens a 10 = molt). En tots els minicasos el nivell de dificultat percebut és baix essent el major valor de 3,84 sobre 10 en el minicas 2.

Taula 6. Estadístics descriptius de la variable "Percepció de la dificultat del minicas".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Mitjana	3,36	3,84	3,67	3,68
(D.T.)	(2)	(2,54)	(2,58)	(2,33)
N	N = 45	N = 51	N = 43	N = 50

A la taula 7 es presenten els resultats respecte a la variable "Creus que la prova d'avaluació hauria d'incloure un minicas?" (sí/no) administrada en els minicasos 1 i 4. En el primer minicas tres de cada deu alumnes consideren que els minicasos haurien de ser inclosos a les proves d'avaluació. En el darrer minicas són quatre de cada deu alumnes els que responen que els minicasos haurien de formar part de la prova d'avaluació.

Taula 7. Estadístics descriptius de la variable "Creus que la prova d'avaluació hauria d'incloure un minicas?".

	Minicasos			
	1		4	
	Sí	No	Sí	No
n	14	31	20	29
(%)	(31,1)	(68,9)	(40,8)	(59,2)

## Conclusions

L'opinió dels estudiants respecte a la utilitat dels minicasos per incrementar l'atenció, per fomentar l'interès i per entendre millor els continguts de la classe, segueix el mateix patró: en el primer minicas s'atorga una utilitat mitjana per progressivament arribar a valors notables al darrer minicas. Cal dir que els estudiants no tenien experiència prèvia en el treball amb minicasos. Fins i tot, alguns d'ells verbalitzaren que calia més informació de cada situació i

calgué aclarir que no es tractava de la metodologia de treball d'anàlisi de casos per a la qual, efectivament, hagueren calgut moltes més dades. A mesura que els alumnes incrementaren l'experiència de treball amb minicasos també augmentà la percepció d'eficàcia del seu ús.

En l'estudi de Farré i Baños (2006) la puntuació mitjana que els estudiants atorgaren als nou minicasos utilitzats a l'assignatura de Farmacologia dels estudis de Medicina per a entendre millor la disciplina i en quant a l'interès per entendre l'assignatura fou de 7,5 (D.T = 1,5) i de 7,3 (D.T = 1,6) respectivament. Els resultats obtinguts al present estudi, tan sols amb la meitat de minicasos, s'apropen als esmentats en el tercer i quart minicasos i ens preguntem si s'haurien igualat o superat en cas d'haver incrementat el nombre de minicasos.

El nivell màxim de dificultat percebuda dels minicasos se situa en 3,98, mentre que en la recerca de Farré i Baños (2006) la mitjana de dificultat obtinguda pels nou minicasos se situa en 5,9 (D.T.= 1,6). Aquesta diferència pot ser deguda al fet que, al present treball, el minicasos pretenia ser tan sols un estímul a l'atenció i a l'interès, cercant precisament situacions senzilles que es comentaven a classe; mentre que en el citat estudi les situacions s'entenen com a problemes que podien anar acompanyats d'un gràfic i que si es presentaven resolts podien aportar un extrabonus a l'estudiant.

El nombre d'alumnes favorables a la incorporació de minicasos a la prova d'avaluació també s'incrementà a mesura que hi guanyaven experiència. En el futur es podria plantejar, a l'igual com en el treball de Farré i Baños (2006), oferir cinc minuts al final de la classe als estudiants per respondre el minicasos, recollir-lo, corregir-lo, retornar-lo i posteriorment atorgar algun tipus d'extrabonus als alumnes que hagin participat. D'aquesta forma, l'avaluació suposaria pels alumnes un aprenentatge constructiu a partir dels seus coneixements previs i del contingut treballat a la sessió presencial, permetent al professor obtenir dades del progrés dels estudiants de manera contínua (Jacob, 2007; Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica de la Universitat de Girona, 2007).

Així doncs, en la línia de cercar noves activitats d'aprenentatge pel treball de les competències, si bé en la classe expositiva el professor és l'element més actiu, es poden incloure recursos senzills i breus com els minicasos que facilitin la interrelació d'idees i la interrogació individual i amb els companys (Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica de la Universitat de Girona, 2006b). Dit d'altra manera, la incorporació de minicasos a les classes expositives pot facilitar l'anomenat aprenentatge significatiu en el qual l'alumne relaciona els conceptes a aprendre i els dona un sentit a partir de l'estructura conceptual que ja posseeix (Murillo, 2003).

## Referències bibliogràfiques

- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 18 Septiembre 2003, 224, 34355-34356.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 Octubre 2007, 260, 44037-44048.
- European Certificate in Psychology (2003). *The European Certificate in Psychology*. Recuperat el 2 de novembre de 2007, de: [http://europsy.fi/EuroPsy\\_en.pdf](http://europsy.fi/EuroPsy_en.pdf)
- Farré, M. & Baños, J. E. (2006). Los minicasos como un método adyuvante a las clases magistrales: la opinión de los estudiantes sobre una experiencia piloto en farmacología. *Educación Médica*, 9(3), 34-37.
- Font-Mayolas, S. (2005). Anàlisi de l'ús de la tècnica del treball cooperatiu del trencaclosques en alumnes de la llicenciatura de Psicologia. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència (REPTE)*, 1 (1), 9-17. Recuperat el 2 de novembre de 2007, de: [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/01/Cat/02\(1\)\\_Cat.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/01/Cat/02(1)_Cat.pdf)
- Font-Mayolas, S. & Salamó, A. (2007). Estrategias para la gestión de la actividad no presencial y análisis de incidencias en alumnos de Psicología. *III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas para la Innovación del proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior 2007"*. Deusto: Universidad de Deusto.

- Jacob, I. (2007). El examen final ya no es lo que era. *III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas para la Innovación del proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior 2007*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Murillo, P. (2003). Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. A C. Mayor Ruiz i C. Marcelo (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 49-82). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Serrat, E. (2006). Una pràctica de simulació de cas: la resolució de problemes i el procés diagnòstic. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència (REPTE)*, 2 (1), 8-16. Recuperat el 5 de novembre de 2007, de:  
[http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/02/Cat/02\(2\)\\_Cat.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/02/Cat/02(2)_Cat.pdf)
- Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica de la Universitat de Girona (2006a). *3. El vostre paper, estudiants*. Girona: Universitat de Girona.
- Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica de la Universitat de Girona (2006b). *4. Activitats d'aprenentatge*. Girona: Universitat de Girona.
- Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica de la Universitat de Girona (2007). *5. Avaluació de l'aprenentatge*. Girona: Universitat de Girona.
- Villar, E. & Font-Mayolas, S. (2007). *Guia del Pla d'Acció Tutorial dels Estudis de Desenvolupament Humà a la Societat de la Informació i Psicologia*. Girona: Documenta Universitaria.