

USO DE MINICASOS EN LAS CLASES EXPOSITIVAS DE PSICOLOGÍA

Sílvia Font-Mayolas

Departamento de Psicología
Universidad de Girona
silvia.font@udg.edu

Anna Salamó Avellaneda

Departamento de Psicología
Universidad 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.

Introducción

A principios del siglo XXI las enseñanzas universitarias se sitúan en un proceso de cambio tanto a nivel estructural como de metodologías docentes. La progresiva armonización de los sistemas universitarios, exigida por el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior, fomenta en España la autonomía universitaria, de manera que son las propias universidades las que crean y proponen las enseñanzas de grado, máster y doctorado que impartirán sin estar sujetas a un catálogo previo establecido por el Gobierno (BOE, 2007).

Este nuevo modelo propone el uso de los denominados créditos europeos o ECTS como la unidad de medida que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del plan de estudios y que integra las enseñanzas teóricas y prácticas, las actividades académicas dirigidas y las horas de estudio y de trabajo del alumno (BOE, 2003).

Asimismo, se plantea que los planes de estudio estén focalizados en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, es decir, en alcanzar las habilidades que permitirán realizar plenamente el rol profesional. En el caso de los estudios de Psicología, según el

proyecto *European Certificate in Psychology* (2003), las veinte competencias primarias se dividen en cinco ámbitos: especificación de objetivos, asesoramiento, desarrollo, intervención, evaluación y comunicación, y se acompaña de nueve competencias capacitadoras como son las relaciones profesionales y la autorreflexión.

Este nuevo modelo pone énfasis en los métodos de aprendizaje y los procedimientos para evaluar buscando nuevos roles para alumnos y profesores. De esta manera, se fomenta el papel activo y la autorresponsabilidad del estudiante en la gestión de su aprendizaje y se promueve un docente que guía en este camino. Es decir, el alumno trabaja de forma autónoma, solo o con compañeros, y los aprendizajes se consolidan con las actividades que se realizan en presencia del profesor (Vicerrectorado de Docencia y Política Académica de la Universitat de Girona, 2006a).

De esta forma, complementando o substituyendo la clase magistral, entran en juego herramientas de comunicación como los foros, medios de aprendizaje como el gestor de documentos, los planes de acción tutoriales y las metodologías docentes basadas en el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas (Font-Mayolas, 2005; Font-Mayolas y Salamó, 2007; Serrat, 2006; Villar y Font-Mayolas, 2007). Estas metodologías docentes estimulan principalmente la participación activa del alumno y el aprendizaje a partir de los compañeros. Sin embargo, su correcta aplicación presenta la limitación de necesitar grupos reducidos. Dicho de otra forma, las técnicas de aprendizaje mediante el trabajo cooperativo o basadas en problemas pueden ser de gran utilidad en asignaturas optativas donde el número de alumnos esté limitado o en asignaturas obligatorias o troncales que dispongan de los suficientes recursos como para desdoblarse grupos. Pero ¿qué sucede cuando un profesor tiene una lista de clase con 80 o 100 alumnos sin desdoblamientos? Posiblemente, en estos casos, la clase magistral o expositiva seguirá siendo uno de los métodos utilizados con mayor frecuencia.

En los estudios de Medicina de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona se ha realizado una experiencia piloto que consiste en la incorporación de minicasos como método docente adyuvante a las clases magistrales. Concretamente en la asignatura de Farmacología de tercer curso se incluyeron, al inicio de la clase magistral, textos de unas cinco líneas de extensión que describían una situación imaginaria relacionada con un tema de la asignatura y con dos preguntas relacionadas con el texto. Este texto se leía conjuntamente y se procedía a iniciar la clase que trataba los conceptos que permitían entender el minicaso y contestar las preguntas planteadas. Al acabar la clase, los estudiantes disponían de cinco minutos para responder las preguntas. Seguidamente, se recogían los textos y se daban y comentaban las respuestas correctas. La participación de los alumnos era voluntaria y podían obtener hasta un punto adicional al examen. La experiencia fue evaluada como positiva por parte de los estudiantes (Farré y Baños, 2006).

El objetivo del presente estudio es analizar la incorporación de minicasos en las clases magistrales de la asignatura "Evaluación Psicológica" con el fin de conocer su aceptación por parte de los estudiantes de Psicología.

Metodología

Participantes

Los alumnos de segundo curso de la licenciatura de Psicología en el año académico 2006/07. El número de estudiantes matriculados en la asignatura "Evaluación Psicológica" fue de 83 de los cuales 45, 51, 43, 50 asistieron respectivamente a las clases los cuatro días en que se experimentó con los minicasos. Centrándonos en el mayor grupo (N=51) la media de edad fue de 20,51 años (D.T.=2,72) con un 17,6% de hombres y un 82,4% de mujeres.

Método

Se escogieron cuatro temas de la asignatura "Evaluación Psicológica": 1/Los Autoinformes, 2/Las Técnicas Objetivas, 3/La Evaluación de Intereses Profesionales, y 4/La Evaluación Psiconeurológica. Al inicio de la clase el minicaso se presentaba en power point y se leía de forma conjunta. Entonces la profesora preguntaba: ¿En qué os hace pensar? ¿Qué sabéis sobre ello? ¿Qué os sugiere? ¿Cuál debe ser el problema? Los alumnos hacían aportaciones a partir de sus conocimientos previos e hipótesis sobre el minicaso. Al final de la

clase magistral se recuperaba el minicaso y los alumnos completaban la resolución. A continuación, se les administraba un cuestionario voluntario y anónimo en relación a la utilidad del minicaso. El análisis de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS.15.

Instrumentos

En la tabla 1 se exponen los minicasos que se redactaron para cada tema y los correspondientes objetivos formativos:

Tabla 1. Minicasos y Objetivos formativos.

Minicaso	Objetivos formativos
1	
Pedro (16 años) se siente apático, habla poco con sus padres y les ha estado ocultando que había dejado los estudios después que en los últimos exámenes manipulara a la alza su boletín de notas. Los psicólogos que realizan la evaluación psicológica apuestan principalmente por los autoinformes, enfatizan estar atentos a la escala "L" del MMPI para adolescentes, así como para el control de la posible tendencia a la deseabilidad social en las respuestas...	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la definición de autoinforme. - Analizar las utilidades del autoinforme. - Establecer mecanismos de control de la simulación. - Proponer mecanismos de control de la deseabilidad social.
2	
Laia es una alumna de primer curso de Psicología, que va a su aire, muy independiente, y no se deja influir por los demás. Enrique, un compañero de cuarto curso a quien le gusta participar en tareas de grupo en el laboratorio, le comenta que seguro que ella le ganaría en el test del marco y la varilla. Laia no sabe de qué le está hablando...	<ul style="list-style-type: none"> - Definir técnicas objetivas. - Conocer los tipos de técnicas objetivas. - Saber utilizar el test del marco y la varilla. - Conocer las utilidades del test del marco y la varilla.
3	
Jorge siempre se ha interesado por entrar a trabajar como funcionario administrativo. Por ello, ha cursado la formación correspondiente y desde hace un año trabaja como administrativo en Hacienda. En este momento se muestra insatisfecho con el trabajo. Como su mejor amigo está estudiando Psicología, le comenta si es posible que se haya equivocado escogiendo su trabajo o qué le puede estar pasando...	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las pruebas para evaluar los intereses profesionales. - Describir las pruebas de evaluación de la inteligencia (general y factorial). - Definir las pruebas para evaluar las motivaciones psicosociales.
4	
Miriam tiene a su abuelo en el hospital por un infarto. Sus padres le explican que vino el psicólogo del hospital y que en lugar de ofrecerle apoyo psicológico, lo que hizo fue hacerle preguntas sobre en qué estación nos encontramos, en qué país vivimos y darle un papel para que lo doblara. Miriam tampoco entiende el sentido de estas preguntas ni entiende a este psicólogo...	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el papel del psicólogo en los diferentes ámbitos de evaluación. - Definir la evaluación psiconeurológica. - Descripción del test Mini-mental.

En la tabla 2 se muestra el cuestionario que se administraba al final de cada clase magistral. Las preguntas 1 y 2 son de elaboración propia. Las preguntas 3, 4 y 5 han sido utilizadas previamente en el trabajo de Farré y Baños (2006). La pregunta 5 solamente se aplicó en el primer y el último minicaso.

Tabla 2. Modelo de cuestionario de evaluación de la utilidad de los minicasos por parte de los estudiantes.

MINICASO__										
Sexo:										
Edad:										
1. ¿Cuál ha sido la utilidad del minicaso para incrementar la atención por los contenidos de la clase?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada										Mucho
2. ¿Cuál ha sido la utilidad del minicaso para fomentar el interés por los contenidos de la clase?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada										Mucho
3. ¿Cuál ha sido la utilidad del minicaso para entender mejor los contenidos de la clase?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada										Mucho
4. ¿Cuál ha sido el nivel de dificultad del minicaso?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada										Mucho
5. ¿Crees que la prueba de evaluación debería incluir un minicaso?										
Sí <input type="checkbox"/>										
No <input type="checkbox"/>										

Resultados

Los estadísticos descriptivos en relación a la variable "Percepción de la utilidad del minicaso para incrementar la atención por los contenidos de la clase" (0=Nada a 10=Mucho) se presentan en la tabla 3. Se observa que el incremento de atención que generan los minicasos es en un primer momento medio para progresivamente incrementarse hacia valores próximos al 7.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable "Percepción de la utilidad del minicaso para incrementar la atención por los contenidos de la clase".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Media	4,71	5,86	7,02	6,98
(D.T.)	(2,21)	(1,86)	(1,03)	(1,66)
N	N = 45	N = 51	N = 43	N = 50

En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos en relación a la variable "Percepción de la utilidad del minicaso para fomentar el interés por los contenidos de la clase" (0=Nada a 10=Mucho). De nuevo se detecta que los minicasos contribuyen medianamente al fomento del interés para gradualmente aumentarlo hasta valores próximos al 7.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable "Percepción de la utilidad del minicaso para fomentar el interés por los contenidos de la clase".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Media	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

Los estadísticos descriptivos en relación a la variable "Percepción de la utilidad del minicaso para entender mejor los contenidos de la clase" (0=Nada a 10=Mucho) se presentan en la tabla 5. Se observa que los alumnos perciben que el primer minicaso contribuye en un nivel medio a la mejor comprensión de los contenidos de la clase para sucesivamente incrementarse hasta valores próximos al 7 en los siguientes minicasos.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable "Percepción de la utilidad del minicaso para entender mejor los contenidos de la clase".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Media	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

En la tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos en relación a la variable "Percepción de la dificultad del minicaso" (0=Nada a 10=Mucho). En todos los minicasos el nivel de dificultad percibido es bajo siendo el mayor valor de 3,84 sobre 10 en el minicaso 2.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable "Percepción de la dificultad del minicaso".

	Minicasos			
	1	2	3	4
Media	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

En la tabla 7 se presentan los resultados en relación a la variable "¿Crees que la prueba de evaluación debería incluir un minicaso?" (sí/no) administrada en los minicasos 1 y 4. En el primer minicaso tres de cada diez alumnos consideran que los minicasos deberían ser incluidos en las pruebas de evaluación. En el último minicaso son cuatro de cada diez alumnos los que responden que los minicasos deberían formar parte de la prueba de evaluación.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la variable "¿Crees que la prueba de evaluación debería incluir un minicaso?"

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

Conclusiones

La opinión de los estudiantes en relación a la utilidad de los minicasos para incrementar la atención, para fomentar el interés y para entender mejor los contenidos de la clase, sigue el mismo patrón: en el primer minicaso se otorga una utilidad media para progresivamente llegar a valores notables en el último minicaso. Cabe mencionar que los estudiantes no tenían experiencia previa en el trabajo con minicasos. Incluso, algunos de ellos verbalizaban que hacía falta más información de cada situación y hubo que aclarar que no se trataba de la metodología de trabajo de análisis de casos para la cual, efectivamente, se hubiese necesitado muchos más datos. A medida que los alumnos incrementaron la experiencia de trabajo con minicasos también aumentó la percepción de eficacia de su uso.

En el estudio de Farré y Baños (2006) la puntuación media que los estudiantes otorgaron a los nueve minicasos utilizados en la asignatura de Farmacología de los estudios de Medicina para entender mejor la disciplina y en cuanto al interés para entender la asignatura fue de 7,5 (D.T.= 1,5) y de 7,3 (D.T.=1,6) respectivamente. Los resultados obtenidos en el presente estudio, solamente con la mitad de minicasos, se acercan a los mencionados en el tercer y cuarto minicaso; nos preguntamos si se hubiesen alcanzado o superado en el caso de haber incrementado el número de minicasos.

El nivel máximo de dificultad percibida de los minicasos se sitúa en 3,98, mientras que en la investigación de Farré y Baños (2006) la media de dificultad obtenida por los nueve minicasos se sitúa en 5,9 (D.T.=1,6). Esta diferencia puede deberse al hecho que, en el presente estudio, el minicaso pretendía ser tan solo un estímulo a la atención y al interés, buscando precisamente situaciones sencillas que se comentaban en clase; mientras que en el citado estudio las situaciones se entendían como problemas que podían acompañarse de un gráfico y que si se presentaban resueltos podían aportar un extrabonus al estudiante.

El número de alumnos favorables a la incorporación de minicasos en la prueba de evaluación también se incrementó a medida que ganaban experiencia. En el futuro se podría plantear, al igual que en el trabajo de Farré y Baños (2006), ofrecer cinco minutos al final de la clase a los estudiantes para responder el minicaso, recogerlo, devolverlo y posteriormente otorgar algún tipo de extrabonus a los alumnos que hayan participado. De esta forma, la evaluación supondría para los alumnos un aprendizaje constructivo a partir de sus conocimientos previos y de los contenidos trabajados en la sesión presencial, permitiendo al profesor obtener datos del progreso de los estudiantes de manera continua (Jacob, 2007; Vicerrectorado de Docencia y Política Académica de la Universitat de Girona, 2007).

De esta manera, en la línea de buscar nuevas actividades de aprendizaje para el trabajo de las competencias, si bien en la clase expositiva el profesor es el elemento más activo, se pueden incluir recursos sencillos y breves como los minicasos que faciliten la interrelación de ideas y la interrogación individual y con los compañeros (Vicerrectorado de Docencia y Política Académica de la Universitat de Girona, 2006b). Dicho de otro modo, la incorporación de minicasos en las clases expositivas puede facilitar el denominado aprendizaje significativo en el cual el alumno relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee (Murillo, 2003).

Referencias bibliográficas

- 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*. Recuperado el 2 de noviembre de 2007, de: 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). Análisis del uso de la técnica del trabajo cooperativo del puzzle en alumnos de la licenciatura de Psicología. *Revista d'Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia (REPTE)*, 1 (1), 9-17. Recuperado el 2 de noviembre de 2007, de: [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/01/Cast/02\(1\)_Cast.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/01/Cast/02(1)_Cast.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. En C. Mayor Ruiz y C. Marcelo (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 49-82). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Serrat, E. (2006). Una práctica de simulación de caso: la resolución de problemas y el proceso diagnóstico. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia (REPTE)*, 2 (1), 8-16. Recuperado el 5 de noviembre de 2007, de: [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/02/Cast/02\(2\)_Cast.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/02/Cast/02(2)_Cast.pdf)
- Vicerrectorado de Docencia y Política Académica de la Universitat de Girona (2006a). 3. *El vostre paper, estudiants*. Girona: Universitat de Girona.
- Vicerrectorado de Docencia y Política Académica de la Universitat de Girona (2006b). 4. *Activitats d'aprenentatge*. Girona: Universitat de Girona.
- Vicerrectorado de Docencia y Política Académica 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.