

## **UNA PRÁCTICA DE SIMULACIÓN DE CASO: LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y EL PROCESO DIAGNÓSTICO.**

**Elisabet Serrat Sellabona**  
**Departamento de Psicología**  
**Facultat de Educació i Psicologia**  
**Universitat de Girona**  
[elisabet.serrat@udg.es](mailto:elisabet.serrat@udg.es)

### **Resum**

En aquest article presentem una experiència docent dins de l'àmbit de la Psicologia del Pensament. Es tracta d'una activitat d'aprenentatge basat en problemes en la qual els estudiants han de reflexionar sobre com determinats continguts de l'assignatura, els de resolució de problemes, estan fortament relacionats amb la seva futura pràctica professional i amb el desenvolupament del seu aprenentatge des de psicòlegs novells a psicòlegs experts.

### **Resumen**

En este artículo presentamos una experiencia docente en el ámbito de la Psicología del Pensamiento. Se trata de una actividad de aprendizaje basado en problemas en la que los estudiantes han de reflexionar sobre cómo determinados contenidos de la asignatura, los de resolución de problemas, están fuertemente relacionados con su futura práctica profesional y con el desarrollo de su aprendizaje desde psicólogos novatos a psicólogos expertos.

### **1. Introducción**

Gran parte de las competencias transversales que van a pedirse a los estudiantes en las propuestas de formación en el ámbito del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, en relación con los futuros estudios de grado, tienen que ver con: la capacidad de análisis y de síntesis; la capacidad de resolución de problemas; ser capaz de tomar decisiones; la capacidad para actualizar los conocimientos y para el autoaprendizaje; la capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos; el razonamiento crítico, etc. Todas estas competencias presuponen disponer de unas determinadas estrategias cognitivas y, además, ser capaz de monitorizar el propio pensamiento y el propio aprendizaje, en definitiva, presuponen un trabajo metacognitivo.

Todas las competencias transversales mencionadas, entre otras, son propias de la asignatura de 'Psicología del pensamiento'. Precisamente, esta asignatura se fundamenta en trabajar la metacognición, aspecto crucial para abarcar las competencias comentadas anteriormente. De hecho, en el análisis de diversos programas llevados a cabo para enseñar habilidades de pensamiento, lo que se observa como uno de los componentes recurrentes en relación con el éxito del programa es el hecho de que se trabajen explícitamente los aspectos metacognitivos (Garnham y Oakhill, 1994). En este sentido, cualquier asignatura de psicología del pensamiento, solamente por el hecho de implicar a los alumnos en unos contenidos que hacen 'pensar sobre el pensamiento', incluye un programa sobre la enseñanza de habilidades de pensamiento.

En esta asignatura se imparten a los alumnos contenidos sobre cómo pensamos las personas, generalmente confrontándolos con información proveniente de otros ámbitos, sobre cómo tendríamos que pensar las personas si nos centráramos en la racionalidad lógica, estadística o económica. A través de estos contenidos, fuertemente relacionados con la reflexión que provoca la vertiente metacognitiva de la asignatura, los alumnos pueden ser capaces de utilizar su aprendizaje en su propia persona. En palabras de Chamarro, Pintanel y Fernández (2005) en referencia a la asignatura de "Psicología del pensamiento": "el segundo eje consiste en llegar a ser capaz de: resolver problemas, tomar decisiones, utilizar su razonamiento crítico, y pensar de forma creativa para desarrollar nuevas ideas y conceptos".

Desde este punto de vista, se trata de unos contenidos centrales en la formación de los psicólogos, así como en la formación de otros profesionales.

La experiencia docente que presentamos en este artículo surge de la voluntad de acercar a los estudiantes estos contenidos de manera motivadora, con la intención de que reflexionen sobre la importancia de los procesos cognitivos en cualquier actividad diaria y, específicamente, en las actividades profesionales. Más concretamente, este artículo trata sobre una experiencia de enseñanza-aprendizaje, dentro de la Psicología del pensamiento, en la que los alumnos han de reflexionar sobre cómo determinados contenidos de la asignatura están fuertemente relacionados con su futura práctica profesional y con el desarrollo de su aprendizaje desde psicólogos novatos a psicólogos expertos.

En primer lugar, para hacer más comprensible el contexto en que se ubica la actividad de aprendizaje, así como los contenidos que los estudiantes ya han cursado sobre la materia y sobre otras materias, realizaremos una descripción de los aspectos más relevantes que afectan al contenido de la práctica en relación con los contenidos sobre psicología del pensamiento y sobre otras asignaturas. Posteriormente, describiremos el procedimiento utilizado para llevar a cabo la práctica y, finalmente, realizaremos una valoración de la actividad.

## **2. La asignatura de “Psicología del pensamiento y del lenguaje”**

En el actual plan de estudios de Psicología de la Universitat de Girona, la asignatura de “Psicología del pensamiento y del lenguaje” consta de 9 créditos (entre teóricos y prácticos) y está estructurada fundamentalmente en 4 bloques: un bloque introductorio, un bloque de psicología del pensamiento, uno de psicología del lenguaje y, finalmente, un bloque que trata las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. La práctica que presentamos en este artículo se sitúa en el segundo bloque, el de psicología del pensamiento.

En esta asignatura troncal, situada en el segundo ciclo del plan de estudios, que es la única que representa toda una materia de conocimiento del área de Psicología Básica, se tratan contenidos de procesos cognitivos complejos o de orden superior. Concretamente, en relación con el bloque de pensamiento, los temas o contenidos que se tratan son los siguientes:

- Razonamiento deductivo
- Razonamiento inductivo
- Resolución de problemas

Otros contenidos propios de esta materia, como son los contenidos sobre representación mental, no se tratan en esta asignatura porque se imparten en la asignatura de “Procesos psicológicos básicos II: memoria y representación”.

Los contenidos prácticos de la asignatura se han organizado de manera que hay una actividad práctica para cada uno de los temas mencionados:

- Razonamiento deductivo. Los efectos del contenido en el razonamiento: se recogen datos sobre el razonamiento a partir de diversos formatos de la tarea de selección o de las cuatro tarjetas –práctica adaptada de Fernández, Almaraz y Giménez (1995).
- Razonamiento inductivo. Toma de decisiones: se compara la toma de decisiones, a partir de una técnica normativa, con la recogida de datos descriptiva a partir de tareas que varían el encuadre de la decisión y el riesgo que se ha de tomar al realizar la decisión.
- Resolución de problemas. Resolución de problemas en ámbitos específicos, conocimiento experto: se compara la resolución de problemas con el proceso diagnóstico en Psicología.

Actualmente, el material bibliográfico principal de consulta en el bloque de Psicología del pensamiento es el elaborado por Fernández, Pintanel y Chamarro (2005). También se recomienda la consulta de Garnham y Oakhill (1994).

## **2.1. Los contenidos de resolución de problemas**

En el tema de resolución de problemas se tratan, además de la resolución de problemas de manera general y de las teorías principales, el conocimiento experto y su desarrollo, el pensamiento creativo y la inteligencia.

La práctica que comentaremos seguidamente afecta fundamentalmente a los contenidos de resolución de problemas en general y de conocimiento experto, y de manera menos importante, los de creatividad. Además, hay diversos aspectos de los temas de razonamiento, tanto deductivo como inductivo, que son susceptibles de verse reflejados en la actividad práctica, nos referimos específicamente, no solamente al proceso de razonamiento, sino a los errores y sesgos propios del razonamiento humano.

Por otro lado, además de los contenidos propios de la materia de Psicología del pensamiento y del lenguaje, existen otros contenidos ofertados en otras asignaturas que también es necesario que los alumnos revisen o hayan cursado con anterioridad para poder realizar la actividad con garantías de éxito. Estos contenidos en el plan de estudios actual se sitúan en las asignaturas de "Psicología de la infancia", "Evaluación psicológica", "Introducción a la psicopatología" y "Psicopatología de la infancia".

## **2.2. La práctica de simulación de caso, una actividad de aprendizaje basado en problemas**

El método docente basado en casos tiene una tradición extensa en campos como la medicina, el derecho y la economía, pero es relativamente nuevo o, quizás, menos frecuente, en los estudios de Psicología. Un caso es una situación o conjunto de situaciones en las que una persona o personas se implican en una actividad que refleja la práctica profesional real en un ámbito determinado (Merseeth, 1996). Suele considerarse que el estudio de caso es una actividad del estudiante que se centra en temas en los que puede mostrar la apropiación de conceptos teóricos en una situación aplicada. Esta definición de estudio de caso cubre una gran variedad de situaciones o prácticas docentes, que se denominan de maneras diferentes según el énfasis que se de a uno u otro aspecto de la actividad práctica. Por este motivo, nos ha parecido importante realizar una distinción más clara dentro de esta definición global.

La estructura y formato de la práctica de simulación de caso que describiremos más adelante consiste en una práctica que podemos incluir en el denominado aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP). La actividad refleja aspectos de este tipo de aprendizaje e incluye como rasgo destacado aspectos de simulación de caso o de *role-play*. Aquello que queremos destacar es que no se trata de una actividad en la que se estudie o se trabaje la descripción y análisis de un caso de manera cerrada, sino que, a partir de la simulación, los estudiantes actúan como 'psicólogos' para obtener la información que les permitirá continuar adelante con el análisis del caso.

Tal como comentan Molina, García, Pedraz y Anton (2003), en el ABP el profesor a cargo de la actividad práctica actúa como un tutor en lugar de ser un docente experto en el área y un transmisor de conocimientos a través de clases magistrales. Su tarea consiste en ayudar a los estudiantes a identificar, reflexionar y desarrollar su conocimiento previo (qué conocen o qué creen conocer sobre diversos aspectos del caso expuesto) y también consiste en señalar las diferentes necesidades de información para completar los objetivos definidos. De esta manera, el tutor no es un observador pasivo, sino que participa activamente, como facilitador o guía de los aprendices en el proceso de aprendizaje, para asegurar que no se olvida el objetivo establecido. Esta tarea se consigue a partir de fomentar el análisis de la información recogida y de procurar una reflexión crítica sobre esta información.

Tras recibir la información inicial, los estudiantes razonan, recuperan o buscan la información necesaria para aplicarla al problema. De hecho, aquello que se presenta a los estudiantes permite la indagación libre por parte de los estudiantes, cosa que les posibilita desarrollar sus estrategias de resolución de problemas, les permite observar, entrevistar, investigar, experimentar, inducir y deducir información, generar hipótesis, analizar y sintetizar la información adquirida a partir de la información inicial que se presenta.

Los objetivos generales del aprendizaje basado en problemas pueden sintetizarse en:

- La adquisición de un conocimiento rico e integrado que se puede aplicar a otros contextos
- El desarrollo de estrategias de resolución de problemas

Más específicamente, con una actividad de ABP se favorece que el estudiante:

- Se responsabilice de su aprendizaje
- Sea activo en el proceso de aprendizaje
- Integre la teoría con la práctica cotidiana
- Trabaje en equipo
- Integre información de diversas materias o contenidos y la aplique a la comprensión y resolución del problema planteado

El comportamiento que se requiere en el proceso de desarrollo de este tipo de actividades prácticas, es decir, durante el proceso de ABP, es paralelo al que es necesario en la vida profesional:

- Enfrentarse a un problema
- Aplicar lo que se ha aprendido a partir de un proceso de razonamiento
- Reconocer qué conocimiento/información o estrategias son necesarias para la resolución de un problema
- Adquirir aquello que es necesario a partir del propio estudio o búsqueda de información y aplicar o recuperar aquello que ya se conoce para resolver el problema.

Si tenemos en cuenta todos los aspectos que hemos descrito, este tipo de actividad práctica es ideal dentro de una asignatura como la de Psicología del Pensamiento y más dentro de los contenidos de resolución de problemas.

### **2.2.1. Objetivos y organización de la actividad de aprendizaje**

Esta actividad de aprendizaje surge de la voluntad por parte del profesorado de la asignatura de intentar variar el tipo de prácticas que se realizaban en la asignatura. A partir de la valoración de los estudiantes sobre la asignatura se consideró necesario introducir cambios en las actividades prácticas de la misma, ya que de manera sintética:

- Los estudiantes consideran habitualmente que la teoría no orienta la práctica profesional
- Los estudiantes consideran la asignatura como una asignatura teórica con poca relación con la vida cotidiana y sin relación con la práctica profesional
- Los estudiantes consideran que las prácticas de la asignatura son, fundamentalmente, teóricas.

En relación con este último punto, posiblemente sea debido al hecho de que es frecuente en las asignaturas de procesos psicológicos que las clases prácticas de las asignaturas consistan en el trabajo en relación con algún o algunos estudios de tipo experimental sobre los contenidos impartidos. A menudo el estudiante simula el papel de sujeto del estudio o bien participa en la recogida de datos del estudio que se está simulando. Un ejemplo de este tipo de actividad práctica es el de la primera práctica del bloque de pensamiento o práctica 1, relacionada con los efectos del contenido en el razonamiento. Estas actividades prácticas pretenden ilustrar o ampliar contenidos de las asignaturas, pero no se trata de prácticas de simulación de caso en el mismo sentido de la actividad que aquí estamos comentando.

A partir de las valoraciones emitidas por los estudiantes no se pretende cambiar los contenidos de la asignatura, ni su vertiente teórica –según los estudiantes, pero se insiste en clase en la relación entre diversos aspectos ‘teóricos’ de la asignatura y su relación con el mundo profesional, en esta línea, actualmente se pone mayor énfasis en la necesidad de evitar los sesgos cognitivos, en los posibles errores en un proceso de razonamiento y en la necesidad de minimizarlos en la práctica profesional, se pone de relieve que es necesaria una toma de decisiones continua en cualquier ámbito de la vida cotidiana, y que la resolución de problemas también está siempre presente, etc.

En cuanto a las clases prácticas de la asignatura, nos pareció que lo más adecuado para conseguir este acercamiento de la asignatura al mundo profesional era introducir una actividad práctica que simulara un caso, la cual, de manera participativa, permitiera que los estudiantes incorporaran diversos contenidos de la asignatura y establecieran la relación

pertinente entre estos contenidos y su práctica profesional futura. En este sentido, parecía lo más adecuado una propuesta de actividad de ABP de simulación o *role-play*, que permite desarrollar toda una serie de competencias transversales.

### **Objetivos de la actividad**

Ahora bien, a pesar de que una práctica de simulación de caso como la que presentamos permite establecer diversos objetivos al mismo tiempo, también es necesario clarificar o simplificar el o los objetivos de aprendizaje a partir de los cuales se valorará a los estudiantes. En nuestro caso, el objetivo central de la actividad práctica es:

- Comparar determinados aspectos de la resolución de problemas con el proceso diagnóstico, tanto los elementos generales de la resolución de problemas como los específicos (la realización de los expertos vs. la de los novatos).
- Conocer las fases de la resolución de problemas y ser capaz de identificarlas en el mundo profesional.
- Reflexionar sobre la adecuación a la actividad práctica realizada de las teorías explicativas sobre la resolución de problemas.
- Realizar de manera reflexiva una actividad de resolución de problemas en un determinado ámbito de conocimiento: el del psicodiagnóstico infantil.
- Reflexionar sobre el proceso de desarrollo de novato a experto a partir de la propia actividad.
- Ser capaz de buscar o recuperar la información previa necesaria para aplicarla a una resolución de problemas de ámbito específico.

Antes de iniciar la descripción concreta del procedimiento utilizado, es necesario remarcar que el mismo tipo de práctica con un planteamiento muy similar permite centrarse en otros aspectos de la asignatura, como por ejemplo, en el análisis de los procesos de generación y comprobación de hipótesis, o bien en el reconocimiento de los sesgos cognitivos en el razonamiento humano. En nuestro caso con el propósito de no hacer demasiado compleja la actividad, solamente resaltamos algunos de estos aspectos en la sesión de devolución de la práctica.

### **Descripción detallada de la actividad: organización**

El proceso de diagnóstico psicológico presupone una serie de fases propias de la resolución de problemas, ya que emitir un diagnóstico es, de hecho, resolver un problema. Recordemos que según la información contenida en la página del Colegio Oficial de Psicólogos (2006), la evaluación y diagnóstico psicológicos consisten en:

#### *Evaluación*

Consiste en la reunión de información relativa a los repertorios conductuales, el funcionamiento cognitivo y el estado emocional de las personas. (...) En general, los instrumentos más usuales son algún tipo de test, cuestionarios, entrevistas, observaciones y aparatos psicofisiológicos. A menudo estos procedimientos se utilizan en combinación, constituyendo una batería de pruebas o una estrategia de medida múltiple.

#### *Diagnóstico*

Consiste en la identificación y rotulación del problema comportamental, cognitivo, emocional o social, de la persona, grupo o comunidad de que se trate. Debe entenderse como "resultado" del proceso de evaluación psicológica.

El supuesto de esta práctica de simulación o de *role-play* se basa en la puesta en escena de una situación realística donde se plantea a los estudiantes en gran grupo en el aula que han de considerar que forman parte de un gabinete psicológico de atención a la infancia y reciben -vía llamada telefónica de la madre, una demanda para atender a un/a niño/a. A partir de aquí se ofrece a los alumnos en clase la posibilidad de que recojan una brevísima información sobre el caso, que sería la correspondiente a la que ofrece la madre por teléfono: edad del niño o niña, motivo de consulta (ver el anexo para una ejemplificación). De esta

manera, la actividad implica la puesta en práctica del rol del psicólogo en un proceso de psicodiagnóstico infantil (una experiencia de role-play muy interesante en un ámbito diferente es la que proponen Oliva, Rodrigo y Puig, 2005).

El procedimiento que se aplica en esta simulación de caso se desarrolla de la forma siguiente:

En una primera sesión:

- Se explica a los alumnos el tipo de práctica que se está planteando y el objetivo general de la práctica.
- Se explica el procedimiento que utilizaremos para llevarla a cabo.
- Se les informa que, para facilitar su tarea, han de encuadrar la resolución del problema en una categoría diagnóstica del DSM-IV.
- Se expone a los alumnos el escenario inicial de la actividad en la clase de prácticas: llamada telefónica.
- Se informa que han de realizar, como mínimo, una sesión de simulación o *role-play* presencial en la que habrá la 'presencia' simulada de la persona que indiquen. Usualmente los estudiantes solicitan la presencia de la madre para la entrevista inicial.
- Se informa de que disponen, como mucho, de cuatro posibles sesiones de evaluación.
- Se les recuerda que, como si fuera un caso real, pueden solicitar la información que consideren oportuna de otros profesionales. Si no se especifica este punto, a menudo los estudiantes no se dan cuenta de que pueden solicitar informaciones externas que no son de su competencia, como por ejemplo, una audiometría.
- Se informa de la estructura del informe de la actividad que tendrán que presentar al finalizar la actividad:
  - o Una parte descriptiva del proceso llevado a cabo, cosa que incluye la estrategia inicial y la selección de procedimientos y estrategias de recogida de la información, así como la categoría diagnóstica que emiten, con la justificación correspondiente.
  - o Una parte de reflexión sobre el proceso seguido durante la actividad y aquello que conocen sobre la resolución de problemas, en especial, fases y teorías explicativas
  - o Una parte de reflexión sobre su actuación como novatos en comparación con la posible actuación de los expertos.
- Se informa de los aspectos concretos que se valorarán.

A partir de esta primera sesión informativa:

- Los alumnos, en grupo pequeño, idealmente de dos o tres personas, realizan una tarea de selección de la estrategia y de los instrumentos o procedimientos que utilizarán para obtener la información que les permita establecer un diagnóstico.
- Los alumnos actúan como si tuvieran las cuatro sesiones de evaluación, una de las cuales supone un *role-play* que realiza el tutor de la práctica.
- El resto de sesiones se simulan *on-line* sin que haya necesidad de contacto entre el tutor y los estudiantes. La tecnología informática permite el intercambio de información sin el contacto personal. Por ejemplo, si requieren una sesión para la administración de una prueba de nivel intelectual, la soliciten a partir del correo electrónico y la respuesta la reciben por la misma vía.
- La tutoría presencial se realiza en horario de atención a los alumnos y también en horario de clase de prácticas que se reserva con este propósito.
- También pueden solicitar tutoría para aclarar algunos aspectos relacionados con la práctica en los que tengan dificultades.

Después de haber entregado los informes de prácticas hay una sesión de devolución o cierre de la práctica (20-25 alumnos, dos grupos) en que se comentan con los alumnos los aspectos relevantes sobre como se ha desarrollado el proceso, qué tipo de estrategias han realizado o utilizado y la categoría diagnóstica. También se realiza conjuntamente en gran grupo la reflexión sobre el proceso seguido para resolver el problema y se comentan los aspectos destacables de su realización como psicólogos novatos.

No debe confundirse el informe de la actividad práctica que han de elaborar los alumnos con el informe psicológico que puede ser el resultado de un proceso de psicodiagnóstico real. En esta actividad no se les pide que realicen un informe psicológico, a pesar de que la primera parte del informe de prácticas incluya elementos presentes en los informes psicológicos, también incluye elementos descriptivos más allá de los pertinentes en un informe psicológico.

### **3. Valoración de la actividad**

Si analizamos la actividad práctica en relación con los objetivos que nos habíamos propuesto, podemos observar que es un éxito, fundamentalmente porque a partir de los informes de prácticas se constata que se alcanzan los objetivos de aprendizaje, pero además:

- La mayoría de estudiantes se implican de manera muy motivada en la realización de la actividad, cosa que puede observarse en la dedicación que muestran y en la calidad del informe de prácticas.
- A pesar de que algunos estudiantes muestran, sólo inicialmente, cierta aprensión al *role-play*, en general la puesta en escena que ofrecen suele ser seria y muy bien ejecutada.
- El estudiante es un sujeto activo dentro de su formación, ya que es quien busca la información necesaria para lograr los objetivos de aprendizaje.

A partir de la experiencia con esta actividad práctica, el profesorado a cargo de la asignatura ha ido mejorando sus habilidades para llevar a cabo esta actividad docente, pero también ha tenido tiempo para analizar los aspectos más débiles de la misma. En este sentido, hay algunos aspectos sobre el caso que consideramos que hay que tener en cuenta para el buen funcionamiento de la actividad:

- Hay que plantear una situación realística y relevante
- El caso o problema no ha de poder ser resoluble sin seguir una estrategia de resolución de problemas, pero no ha de ser demasiado complejo de resolver.
- La solución ha de ser, si es posible, abierta, no limitada a una única respuesta correcta.
- Es necesario que la solución pueda conectarse con el conocimiento previamente adquirido.
- Es necesario que requiera interacción entre los estudiantes y recursos externos a la asignatura.

Por otra parte, los estudiantes también manifiestan algunas objeciones:

- El estudiante, aunque reconoce las ventajas del método, halla dificultades porque al tener que ser un sujeto activo de su aprendizaje, ha de dedicar un mayor esfuerzo que el habitual a esta actividad. Un esfuerzo intelectual de integración de contenidos, y también un esfuerzo temporal y de organización.
- Se da una relativa inseguridad inicial y, por este motivo, es muy importante explicar con claridad el procedimiento que se utilizará para la realización de la práctica.

Finalmente, para llevar a cabo este tipo de práctica consideramos que es útil participar en algún seminario, taller o curso sobre el estudio de casos en docencia. De hecho, la práctica que hemos presentado surge como consecuencia del curso "El estudio de casos en docencia" impartido por I. Solé en la Universitat de Girona. También nos ha resultado muy útil haber participado como estudiante en actividades prácticas similares durante la formación recibida. En definitiva, lo que queremos resaltar es que una formación en relación con el aprendizaje basado en problemas o en el aprendizaje de simulación de casos, puede ser de mucha utilidad para iniciar la puesta en marcha de una actividad de este tipo.

### **Referencias bibliográficas**

- Chamarro, A., Pintanel, M. & Fernández Castro, J. (2005). Enseñar a pensar? Enseñar què és pensar? L'experiència d'ensenyar pensamiento als estudiants de psicologia de la UAB. *REP:TE. Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria y Experiència*, 1 (1), 1-8.

- Fernández Castro, J., Pintanel, M. & Chamarro, A. (2005). *Manual de Psicología del Pensamiento*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions.
- Fernández, P., Almaraz, J. & Giménez, A. (1995). *Prácticas de psicología cognitiva. Pensar*. Madrid. McGraw Hill
- Garnham, A. & Oakhill, J. (1994). *Manual de Psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Merseth, K.K. (1996). Cases and case methods in teacher education. A J. Sikula, T. J. Buttery & e. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (2a Ed.) (pp. 722-744). New York: Macmillan.
- Molina, J. A., Garcia, A., Pedraz, A. & Anton, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, 3 (2), 79-85.
- Oliva, M, Rodrigo, R. & Puig, H. (2005). L'adaptació d'una assignatura de la diplomatura de turisme al crèdit ECTS: una experiència. *Comunicació presentada al "III Congrés Internacional de docència universitària y innovació"*. Barcelona.

### **Anexo. Síntesis de un caso**

Las descripciones utilizadas son siempre ficticias, sin embargo, se piensan o elaboran a partir de la experiencia del profesorado de la asignatura.

#### **Trastorno del lenguaje expresivo (F80-1)**

*Duración:* 6 semanas. Una primera sesión informativa sobre el caso y de organización; cuatro semanas/sesiones para que los estudiantes recojan, mediante la simulación, la información necesaria y elaboren el informe de prácticas, y una última sesión de cierre y comentario de la práctica.

*Tamaño de la clase:* de 50 a 60 alumnos repartidos en dos grupos de prácticas (no todos los alumnos matriculados en la asignatura participan en las clases prácticas). Es necesario tener en cuenta que la realización de esta práctica no es obligatoria, aunque es evaluable y los contenidos que se trabajan en la misma se integran en la evaluación final de la asignatura.

*Objetivo general de la actividad práctica:* comparar determinados aspectos de la resolución de problemas con el proceso diagnóstico.

*Evaluación:* informe de la actividad que incluye una parte descriptiva del proceso de realización de la práctica (la cual se coteja con el conocimiento que el profesor tiene del desarrollo de la misma a partir del seguimiento del *role-play*) y una parte que se centra en la comparativa entre la resolución de problemas y el proceso seguido en la práctica.

*Descripción inicial del problema:* Una madre mediante llamada telefónica informa que desde la escuela les han recomendado la consulta al gabinete de atención psicológica (del cual los estudiantes supuestamente forman parte).

En este momento, los alumnos pueden realizar preguntas adecuadas a una llamada telefónica de este tipo.

A partir de aquí suelen preguntar:

- Edad y sexo: es un niño de 5 años
- Motivo de consulta: va retrasado en el desarrollo del lenguaje

*Objetivo para la resolución del problema:* una categoría diagnóstica del DSM-IV adecuada a las características del caso. En el ejemplo, los alumnos pueden emitir, siempre con justificación, algunas categorías diferentes de la previamente pensada, como podrían ser:

Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo (F80-2)

Trastorno fonológico (F80.0)