

Aprendizaje cooperativo *qp/nkp* a través de foros para la resolución de casos de psicopatología

Diana Castilla^a, Sandra Arnaez^b y Gemma García-Soriano^c

^a Universidad de Valencia. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Diana.Castilla@uv.es, ^b Universidad de Valencia. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Sandra.Arnaez@uv.es y Universidad de Valencia. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Gemma.Garcia@uv.es

Cdntcev'

*J wo cp"dgj cxkqwt "cpf "ku'f kxgt ulk' "o cng'k'xgt { "f ktkeww'vq'f ktkpi wkij "dgy ggp "vj g"cdpqt o cni'cpf "vj g'pqto cni'j wo cp"dgj cxkqwt "cpf "l'ggkpi uOVj tqwi j "vj g'wmdlgev'qhl'Ruf'ej qrcvj qriqi { "uwf gpw'u'o wu' ceswkt g'vj gqt g'vtecn'hpqy ngfi g'cpf 'crrn' 'k'kp'rt'ceveg'vq'kf gpw'k' 'r'uf'ej qrcvj qriqi kectliu' o r'vqo u'c'p'f "uk' pu'lp'ent'pkecn'ecugu'OVj g'c'ko "qhl'vj ku'y qtm'ku'vq'rt'gugpv'vj g't guwmu'qhl'vj g'wug'qhl'c "lqt wo "cu'c" eqqr gt cvkxg'rgct'pki "ur'ceg'lqt "vj g't guqmwkqp'qhl'rt'cevecn'ecugu'OVj g'wco r'ng'ku'eqo r'qugf "qhl'vy q" i tqwru" *P3? 73=P4? 65. "dqj "kp'chgt'pqq'vko g'vdrng'+dgrupi kpi "vq'vj g'wmdlgev'qhl'Ruf'ej qrcvj qriqi { "qhl'vj g'Hcewv' "qhl'Ruf'ej qriqi { "qhl'vj g'Wpkxgt'ulk' "qhl'Xcrgpek'OVj g'v'gej kpi "o cvgt'ken'crr'rk'f "y cu'vj g' uco g'zegr'v'lt' "vj g'o gvj qf "qhl'crr't'q'ej kpi "vj g'ent'pkecn'ecugu'wug'qhl'vj g'lqt wo "xu'lc'wqpqo qwu'y qtm' y kj "vj g'rt'ceveg'p'q'gdqmq'OVj g't guwmu't'gxg'nc'j k'j g't 'r'cu'lt'cv'g'kp'vj g'Sl'qt wo \$l't'q'w'lp'dqj "vj g'qt { "cpf "rt'ceveg'O'Q'p'c" s'w'rc'k'v'k'g'ix'gn "vj g'wug'qhl'vj g'lqt wo "vq'q'ri' cu'cnuq' r'qu'k'k'x'g'rl' g'x'c'w'v'g'f' d'l'vj g' uwf gpw'c'p'f "v'gej g't O'kp' "eqpen'uk'qp. "vj g'x'k'w'cn'l'qt wo u'qhl'vj g'gf' w'ec'v'k'p'c'n'r'w'v'q'to u'qhl'gt "c" i q'q'f "ur'ceg"lqt "eqm'dqt'cv'k'g'y qtm'vj cv'ecp"dg" w'gh'w'l'qt "vj g'uwf { "qhl'ent'pkecn'ecugu"kp'vj g'ct'gc"qhl' r'uf'ej qrcvj qriqi {O'*

Mg'y q'f'u'<Eqm'dqt'cv'k'g'ig'ct'pki . 'rt'cevecn'lnkmu'c'ug'uo gpw' lqt wo . 'r'uf'ej qrcvj qriqi {O'

Tguwo gp''

*Gri' eqo r'qt'wo k'p'vq' { "rc" f'kxgt'ulk'cf" j wo cpc" f'k'kw'nc" gpqt o go gpv'g" rc" f'k'k'p'ek'p" gpvt g" r'q" r'ukeqr'cv'q'ri' k'eq' { "r'q'p'qto c'ri'OC'v'c'x'2'uf'g'rc'c'uki'pc'w't'c'f'g'R'ukeqr'cv'q'ri' { "g'ri'c'no'p'cf'q'f'gd'g'c'f's'w'k't'k" eqp'q'eko k'p'v'qu" v'g't'kequ" { "c'r'itec't'ru" f'g" l'qt o c" r't'v'ev'ec" r'ctc" l'f'gp'w'k'ect" u'p'v'qo cu" { "uk' p'qu" r'ukeqr'cv'q'ri' k'equ'gp'ec'ucu'ent'p'kequ'OVj'q'ld'lg'v'k'q'f'g'g'w'ug'v't'c'd'cl'q'gu'rt'gugpv't'gri't'g'w'nc'f'q'f'g'ri'w'ug'f'g" w'p'l'qt'q'eqo q'gur'cek'f'g'c'rt'g'p'f'k'cl'g'eqqr'gt'cv'k'x'g'r'ctc'rc'v'g'w'nc'p'f'g'ec'ucu'r't'v'ev'equ'ONc'v'w'g'w'at'c" gu'v' "eqo r'w'g'w'c" r'qt "f'qu' i t'w'r'qu" *P3? 73=P4? 65=co dqu'gp"j q't'ct'k'q'f'g'w'c'f'g'+r'gt'v'gp'gek'p'v'g'u'c"rc" c'uki'pc'w't'c'f'g'R'ukeqr'cv'q'ri' { "f'g'rc" H'cew'nc'f'f'g'R'ukeqr'qi { "f'g'rc" W'pk'x'g't'ulk'cf'f'g'X'c'rg'pek'O'Gri' o cvgt'ken'f'q'eg'p'v'g'c'r'itec'f'q'gu'gri'v'kuo q'g'zegr'v'q'r'qt'gri'o'2'v'q'f'q'f'g'c'd'q't'f'cl'g'r'ctc'v'q'u'ec'ucu'ent'p'kequ" *w'ug'f'g'ri'l'qt'q'x'u'lv't'c'd'cl'q'c'w'p'qo q'eq'p'gri'w'c'f'g't'p'q'f'g'r't'v'ev'ecu'ONqu't'g'w'nc'f'qu't'g'x'g'rc'p'w'p'c'c'f'q't" w'uc'f'g'c'rt'q'd'c'f'qu'gp'gri'v'w'q'v'v'q'p'v'q'gp'rc'v'g'q't' { "eqo q'gp'rc" r't'v'ev'ec'OC'p'k'x'g'ri'w'nc'k'v'k'q'gri' w'ug'f'g'rc"j g't'c'o'k'p'v'c"l'qt'q'wo d'k'p'q'd'w'x'q'w'p'c'x'c'q't'c'ek'p'r'qu'k'k'c'r'qt'r'ct'v'g'f'g'ri'c'no'p'cf'q'O'Gp" eqpen'uk'p. "qu'l'qt'qu'x'k'w'c'ng'u'f'g'rc'u'r'rc'w'v'q'to cu'gf'w'ec'v'k'x'cu'q't'g'eg'p'w'p'd'w'gp'gur'cek'f'r'ctc'gri' v'c'd'cl'q'eqm'dqt'cv'k'x'g"s'w'g'r'w'g'f'g'ug't'f'g'w'k'k'f'cf'r'ctc'gri'g'w'w'f'k'q'f'g'ec'ucu'ent'p'kequ'gp'gri'v'g'c'f'g'g' r'ukeqr'cv'q'ri' {O'*

Rc'nd't'cu' ev'xg'<' C'rt'g'p'f'k'cl'g" eqm'dqt'cv'k'x'g." eqo r'g'v'p'ek'cu" r't'v'ev'ecu" g'x'c'w'ek'p." l'qt'q." r'ukeqr'cv'q'ri' {O'

1. Introducción

Psicopatología es una asignatura troncal que se imparte en tercero de grado de Psicología. En la Universidad de Valencia, esta materia se imparte con carácter teórico-práctico en grupos de entre 40-55 alumnos/as. El perfil del alumnado en psicología es predominantemente femenino y joven (de entre 18-22 años). Esta asignatura, constituye el núcleo de conocimientos esenciales para el diagnóstico clínico, y habitualmente presenta una tasa de suspensos más elevada que otras asignaturas del mismo curso o grado, concretamente entorno al 50-65%.

Todo profesional de la psicología que tenga en mente dedicarse a la Psicología Clínica y realizar tratamientos psicológicos con pacientes, debe aprender a identificar los síntomas y signos que presenta un paciente y elaborar un diagnóstico acertado y con el fin de aplicar un tratamiento adecuado. El término Psicopatología tiene sus raíces en las voces griegas *rufej². "rcj qu"y"rqi qu*, que significa literalmente “mente”+”sufrimiento”+ “saber”, es decir, su raíz epistemológica nos indica que es una disciplina que se ocupa del conocimiento del sufrimiento de la mente. Más concretamente, la psicopatología es la disciplina que estudia las alteraciones, tanto en su forma individual como cuando se presentan en forma de síndrome dentro de un cuadro clínico más complejo o dentro de un trastorno psicológico. Aunque parece un concepto sencillo, no es fácil distinguir qué es psicopatológico y qué no, es precisamente en este umbral donde reside la dificultad de esta disciplina. El desafío de saber las razones de porqué enfermamos, es tremendamente complejo y seguramente interminable, debido por una parte a la diversidad (¡y complejidad!) del ser humano, y por otra parte, debido a nuestras propias limitaciones tanto técnicas como conceptuales (Belloch et al., 2020). Ese es el núcleo de esta cuestión, la diversidad presente en la conducta y la mente humana, hace necesario establecer un sistema de clasificación de la conducta anormal basado en criterios objetivos, fundamentados en la ciencia, que permitan el ejercicio de la psiquiatría y la psicología clínica con unos estándares de calidad y objetividad (Sandín, 2013).

El sistema de clasificación más extendido en Psicología Clínica es el Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales, más conocido como el DSM-5 (First, 2016), un manual (diagnóstico y estadístico) basado en categorías con un enfoque politético, es decir, basado en un conjunto de características variantes para definir estos criterios, de modo que sólo es necesario que se cumplan algunos de ellos para ser incluido en una categoría (Chorot et al., 2020). Por ejemplo, el criterio A del Trastorno Depresivo Mayor, indica que se deben cumplir 5 de los 9 síntomas descritos, siendo necesaria la presencia de uno de los 2 síntomas principales. Por tanto, estos sistemas politéticos permiten definir un trastorno psicológico en base a un subconjunto de síntomas dentro de un número amplio de posibilidades, permitiendo por tanto grandes variaciones entre personas con un mismo diagnóstico (Chorot et al., 2020).

Esta perspectiva teórica tiene un impacto directo en la enseñanza de esta materia. Es precisamente esta flexibilidad y dimensionalidad, lo que impulsa la utilidad clínica del DSM, pero al mismo tiempo, lo que dificulta la enseñanza de esta materia, que en su vertiente práctica requiere una gran destreza para identificar adecuadamente el diagnóstico de un paciente. Pongamos un ejemplo con uno de los trastornos más comunes: la depresión. El uso de solo unos cuantos síntomas dentro de un conjunto genera un escenario muy complicado a nivel práctico, ya que la combinación de un mínimo de 5 de los 9 síntomas en el Trastorno Depresivo Mayor (TDM), genera 227 grandes tipos de TDM, donde si además se introducen las variaciones de cada uno de los síntomas (por ejemplo en la alteración del sueño podemos encontrar un sueño excesivo *kr gt uqo plc* o falta de sueño *kpuqo plc*), nos llevaría a 10.377 perfiles posibles del TDM. Si este número de posibilidades ya parece suficientemente elevado, si añadimos también otras características específicas de los subtipos de depresión (leve, grave, estacional, periparto, etc), la combinatoria nos lleva a alcanzar 341.737 tipos posibles, que aunque muchos de ellos en la práctica real

pueden ser improbables, son estadísticamente posibles y han de tomarse en consideración (Zimmerman et al., 2015). En este sentido, trabajar de forma práctica todos los aspectos de los distintos trastornos que se han de estudiar es inviable debido al tiempo que requeriría. Por esta razón en la asignatura se generó un libro de casos clínicos, con el que el alumnado puede trabajar de forma autónoma y consolidar el trabajo realizado en clase. Uno de los problemas que encontramos en la docencia de esta materia es que el alumnado no trabaja suficientemente el libro de casos en casa.

El aprendizaje colaborativo ha demostrado ser una metodología docente innovadora en la que el alumnado forma parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Olanda et al., 2014). Las redes sociales y sistemas de mensajería tipo whatsapp se han convertido en un espacio de trabajo colaborativo, donde el alumnado intercambia y consulta información con sus pares. No obstante, la literatura recoge la necesidad un marco teórico de referencia junto con instrumentos adecuados que permitan observar el proceso de interacción durante el desarrollo de la tarea (Tirado et al., 2011), y en este sentido, este tipo de espacios carecen de una supervisión teórica, ya que el profesorado no participa en estos circuitos de comunicación. Por otra parte, la herramienta foro que se encuentra embebida en el aula virtual podría ofrecer ese espacio de trabajo colaborativo, sin embargo, en los espacios asíncronos se corre el riesgo de la falta de participación, ya que cada vez se busca más la inmediatez de respuesta por otros medios de redes sociales, como por ejemplo el uso de la mensajería instantánea de whatsapp. De hecho, actualmente es muy habitual que las aulas con grupos estables tengan un grupo de whatsapp por el que se comparte información, se comentan aspectos académicos y se ofrece ayuda a otros estudiantes. Sin embargo, este espacio colaborativo carece de la supervisión del profesorado y no resulta útil para el tipo de tarea que se propone. En este trabajo se presenta el resultado del uso de una de las herramientas asíncronas del aula virtual, el foro, como espacio de aprendizaje cooperativo para la resolución de casos prácticos de psicopatología y se comparan los resultados con un grupo control que no utilizó el foro como herramienta de apoyo.

2. Objetivos

El objetivo general de esta innovación educativa fue potenciar el trabajo autónomo del estudiantado en la resolución de casos clínicos de la asignatura de psicopatología, mediante una herramienta colaborativa online, un foro del aula virtual.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Fomentar la discusión de casos entre el alumnado de una forma continua y contextualizada dentro de cada tema teórico.
- Favorecer la identificación práctica de sintomatología, y por tanto, reducir la tasa de fracaso académico en la evaluación de resolución de casos prácticos.
- Favorecer el conocimiento teórico mediante la discusión abierta de los casos prácticos y, por tanto, reducir la tasa de fracaso académico en la evaluación teórica de la asignatura.

3. Desarrollo de la innovación

Esta innovación se ha realizado en el marco de la actual pandemia (COVID-19), en un formato mixto de semipresencialidad (alternando docencia presencial y online semanalmente) y dentro del marco de un Proyecto de Innovación Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (UV-SFPIE_PID19-1097998).

Los materiales para la realización de este proyecto de innovación fueron:

- El cuaderno de prácticas de la asignatura, que cuenta con 80 casos, disponible online (Belloch et al., 2011).
- Foro del aula virtual.

Siguiendo las recomendaciones de la literatura para este tipo de metodología de aprendizaje (Tirado et al., 2011) se consideraron los siguientes moduladores de la eficacia del proceso de aprendizaje colaborativo virtual:

- La composición del grupo (Barberá y Badia, 2004),
- Las características de la tarea (Colomina y Onrubia, 2001; Rodríguez, 2001),
- La actuación del profesor (Barkley et al., 2007),
- La selección de las técnicas didácticas adecuadas (Barkley et al., 2007; Monereo y Durán, 2002),
- El contexto (García et. al., 2007; Harasim et al., 2000).

La muestra de estudiantes estuvo compuesta por 94 estudiantes dividida en 2 grupos: 1) grupo control en el que se aplicó la metodología habitual de la asignatura, esto es, asignar los casos de cada tema para ser realizados de forma autónoma por el alumnado y corregidos en el aula en la clase siguiente, y 2) grupo experimental, en el que se mostraron resueltos 16 casos durante las clases a modo de explicación teórica y se asignó el resto de casos a la tarea colaborativa de debate y resolución de casos en el foro del aula virtual. En la tabla 1 se muestran las características sociodemográficas de ambos grupos.

Vcdrc"3/"Ectcevgt ¶nkecu"lqekqf go qi t^a hcecu"ff" g"rc"o wgiut c"

	Grupo control	Grupo experimental
N	43	51
Edad \bar{X} (FV)	25,42 años (FV=8,22)	23,22 años (FV=4,67)
Edad - Rango	20-55	20-39
Horario	Tarde	Tarde
Sexo	74% mujeres; 26% hombres	67% mujeres, 33% hombres

Las **REGLAS DE USO** del foro de resolución de casos fueron las siguientes:

1. **Todo el alumnado fue inscrito de forma obligatoria en el foro.** Esta configuración obliga a recibir en el correo electrónico una copia de cada una de las entradas y respuestas en tiempo real. Con esta configuración se buscó que todo el alumnado leyera todas las aportaciones del foro. De este modo intentar aumentar la participación, y permitir que el alumnado se beneficie del conocimiento generado todo el grupo con independencia de su participación.
2. **La participación en el foro no tuvo carácter evaluativo.** Es decir, escribir o responder a los temas generados no puntuaba en ningún caso. De esta manera se buscó que las aportaciones del foro fueran de calidad.
3. **En el título de cada nueva entrada se debía indicar el número de caso.**

4. Era **obligatorio copiar el texto del caso en la primera entrada** junto con las dudas o cuestiones para abrir el debate. De esta manera se facilitó la inmediatez de respuesta y participación, incluso desde el teléfono móvil.
5. **Para la resolución de dudas por parte de la profesora debían haber participado previamente al menos 3 estudiantes en el debate.** Poder comparar su respuesta con la de la profesora, es algo deseable incluso para aquellos alumnos que creen conocer la solución al caso. Con esta regla se estimulaba la participación de todos para obtener la solución oficial del caso.
6. **Tiempos de corrección por parte de la profesora pautados.** La profesora entraría 2 veces por semana (los lunes y los jueves) a revisar los casos y responder en aquellos casos en los que fuera conveniente para:
 - a. Resolver dudas
 - b. Corregir una solución errónea acordada por el alumnado.
 - c. Cerrar la discusión de un caso que había agotado sus opciones de debate.

Para comprobar las diferencias entre el grupo control (sin foro) y grupo experimental (con foro) se realizaron un total de 6 evaluaciones (3 teóricas y 3 prácticas) dentro del marco de evaluación continua de la asignatura, cuyo peso en la nota final es de un 60%.

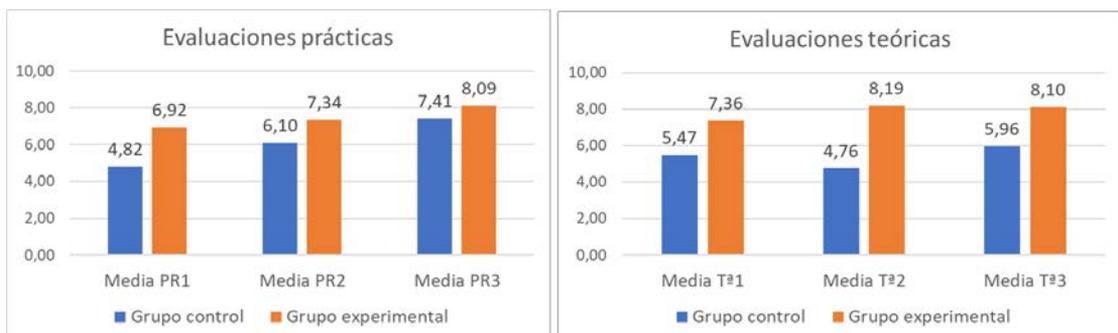
Al finalizar el cuatrimestre, adicionalmente se realizó con el grupo experimental un debate abierto en clase acerca de la metodología de aprendizaje colaborativo realizado en el foro, con la finalidad de recoger información cualitativa de la experiencia.

4. Resultados

4.1. Resultados cuantitativos

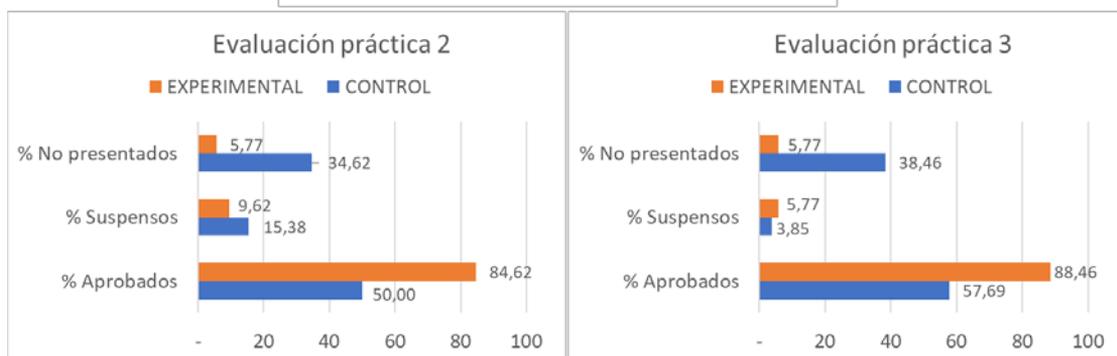
La tarea de aprendizaje colaborativo basada en el foro obtuvo una alta participación por parte del alumnado. En total se produjeron entre el 25 de octubre de 2020 y el 9 de diciembre de 2020 un total de 62 entradas iniciadas por el estudiantado y 217 réplicas ($\bar{X} = 3.44$; $FV = 1.89$) réplicas. Cada entrada se corresponde a un caso nuevo del libro de 80 casos prácticos de psicopatología.

Al comparar los resultados de evaluación de ambos grupos, se observa que las medias obtenidas por el grupo experimental fueron superiores tanto en las evaluaciones teóricas como en las evaluaciones prácticas, tal y como puede apreciarse en la figura 1. El grupo experimental (uso de la herramienta foro en naranja) obtuvo mejores calificaciones en todas las evaluaciones realizadas.

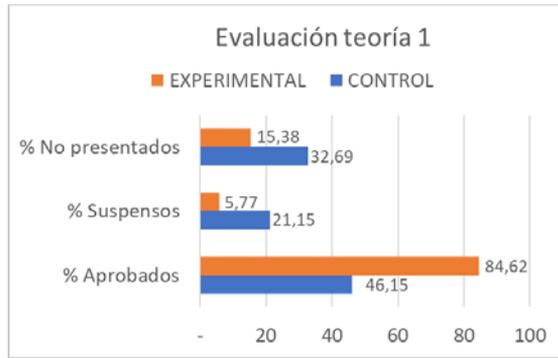


Hli 03/"Eqo rctcekb'p'f'g'p'q'c'o'g'f'k'c'g'p'h'q'u'f'k'k'p'q'u'o'q'o'g'p'v'q'u'f'g'g'x'c'm'c'ek'p'e'q'p'v'k'p'w'c'o'

También se observa un porcentaje de alumnado “no presentado” y “suspense” superior en el grupo control, tanto en las evaluaciones prácticas (ver figura 2) como en las evaluaciones teóricas (ver figura 3). El grupo experimental presentó una media de no presentados de 7,05% frente al 34,62% del grupo control. Respecto a los suspensos, el grupo experimental presentó una media de 10,25%, frente al 17,31% del grupo control. En las figuras 2 y 3 se puede observar el detalle desglosado por cada evaluación.



Hki 04" / Rqtegpwlg" f g" crt qdcf qu "imur gququ" l "pq" r t gupwcf qu" gp" gxcmw e k p p g u" r t " evkecu0'



Hkí 05''Rqt egpwl'g'g'crt qdcf qu'iwur gququ''f'pq'rt gugp'xf qu'gp'rcu'gxcnc ekqpgu'vg>t kec u0'

4.2. Resultados cualitativos

Al finalizar el cuatrimestre, la profesora abrió un debate en clase presencial para recoger la opinión cualitativa del uso del foro en el contexto de resolución de problemas de psicopatología.

El alumnado se mostró satisfecho con esta nueva metodología, resaltando los siguientes aspectos:

- La inscripción obligatoria se valoró como algo positivo, ya que el estudiantado menos involucrado en la asignatura sintió la necesidad de leer los correos por si se comentaba algo importante para la evaluación, y por tanto, gran parte de los mismos acabaron expresando sus dudas.
- En ocasiones, el debate generado favoreció la aparición de otras dudas de mayor profundidad, que seguramente no habrían surgido desde un abordaje individual.
- El foro deja constancia de una forma ordenada de todos los casos resueltos, por lo que el estudiantado que va retrasados con la asignatura, puede acceder a la información que se ha generado en los temas anteriores.
- Se valoró positivamente la resolución semanal de debates y dudas por parte del profesorado.

Por la parte del profesorado, esta metodología ofreció adicionalmente otros beneficios inesperados. Es habitual que 1 ó 2 días antes de una evaluación se reciban numerosos e-mails con dudas referentes a la resolución de casos, muchas de estas dudas además se repiten en determinados casos debido a su dificultad. El foro resultó ser un entorno ordenado de resolución de dudas, donde además, se evitó la consulta repetida de casos, ya que el alumnado, antes de formular una duda o abrir un debate, debía comprobar si dicho caso ya se había resuelto. En ocasiones, la resolución de un caso por parte de la profesora, reabrió el debate con otra duda o la necesidad de ampliar la explicación sobre algún aspecto.

5. Conclusiones

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados del uso de la herramienta foro del aula virtual como herramienta de aprendizaje colaborativo para la resolución de casos prácticos de la asignatura de psicopatología. Consideramos que se han alcanzado todos los objetivos propuestos, ya que el grupo experimental, que usó el foro como herramienta de apoyo, obtuvo mejores resultados académicos que el grupo control, tanto en la tasa de aprobados, suspensos y no presentados como en las calificaciones obtenidas en cada una de las 6 evaluaciones realizadas. Estos resultados indican, que el aprendizaje colaborativo mediante esta herramienta asíncrona puede ser de utilidad para fomentar el trabajo del alumnado en tareas de dificultad. Uno de los aspectos más valorados a nivel cualitativo fue su carácter asíncrono, y su disponibilidad, ya que permitía que aquellas personas que se retrasaban con la asignatura, pudieran leer y comprender los aspectos prácticos tratados en cada uno de los casos o volver a abrir un debate sobre alguno de ellos. Otro de los aspectos más valorados fue el hecho de recibir de forma obligatoria los e-mails con las entradas del foro. Este aspecto funcionó como un catalizador de estudio entre el alumnado, ya que el hecho de leer entradas en las que se debaten de forma práctica la aplicación de conocimientos teóricos, hizo que en muchas ocasiones se consultara el material teórico para responder a los pares o re-abrir una duda.

Desde un punto de vista metodológico, la experiencia llevada a cabo ha permitido cumplir con los aspectos básicos del aprendizaje colaborativo:

- Los alumnos sabían que sólo se resolverían aquellas dudas en las que hubieran participado, por lo que se sentían motivados para cooperar, percibiendo de este modo el primer elemento de aprendizaje colaborativo *rc'kpvgtf gr gpf gpek'r qukxkc0*
- La existencia de evaluaciones continuas, en las que se evaluaba el aprendizaje individualmente potenció también el segundo aspecto del aprendizaje colaborativo: la *t gur qpuc dkrkf cf 'kpf kxf wct0*
- La interacción en los casos se producía en muchas ocasiones de estudiantes que ayudaban a otros para resolver el problema práctico. De este modo la participación se orientó no sólo a obtener la retroalimentación de la profesora, sino a ayudar a aprender a sus pares, cumpliéndose así la tercera característica del aprendizaje colaborativo, *rc'kpvgtceek»p'r tqo qvgtc0*
- La experiencia realizada podría cumplir también con la cuarta característica del aprendizaje colaborativo, *gpug° ct'j cdhrkf cf gu'pgeguetkcuf g'eqpwevq'kpvgt rgtuqpcn*, puesto que en los debates no sólo se pusieron de manifiesto conocimientos propios de la asignatura, sino también el uso de habilidades interpersonales para indicar desacuerdo con un/a compañero/a sin ofenderle, así como para negociar para llegar a un acuerdo de grupo.
- Y el quinto elemento del aprendizaje colaborativo, *gn'cp^a rkuu'f g'i twrq*, se ha alcanzado con la propia implantación de esta metodología, ya que esta es una de las características esenciales de la herramienta foro, permitir la discusión en grupo de forma asíncrona.

Entre las **limitaciones de este trabajo** nos gustaría destacar el carácter piloto de esta innovación, en la que cabría considerar efectos no controlados de la composición de cada grupo, por ejemplo, el propio carácter del grupo (pudiendo ser uno de ellos más colaborativo o competitivo que el otro), o el porcentaje de estudiantes con un elevado expediente académico. En este sentido, nos planteamos repetir la experiencia en el próximo curso académico y comparar los resultados de participación y tasa de éxito en cursos posteriores.

En general, las profesoras responsables de los grupos se han mostrado muy satisfechas con el sistema empleado, pues ha permitido a los alumnos disponer de una herramienta que potencia sus capacidades

sociales y académicas en el área de psicopatología, y al profesorado disponer de un espacio ordenado de debate y resolución de dudas.

Agradecimientos. Programa de Innovación Docente, Universitat de València UV-SFPIE_PID19-1097998.

6. Referencias

- BARBERÀ, E. Y BADIA, A. (2004). *Gf'wect'eqp'cwr'u'xkt'wcr'u'Q'kt'kpw'ekqpgu'r'ctc'r'k'kppqxc'ek'p'gp'gn'rt'qegu'f'g'g'pug'o'cp/c'f'crt'gpf'k'clg*. Madrid: Antonio Machado Libros"
- BARKLEY, E., CROSS, K. Y HOWELL, C. (2007). *V²epkecu'f'g'crt'gpf'k'clg'eqrdqtc'v'kxq*. Madrid: Morata.
- BELLOCH, A., BAÑOS, R., & PERPIÑÁ, C. (2011). *Rukeqrc'v'q'qi'f'0'Ewcf'gtpq'f'g'r't'a'ev'kecu*. Open Course Ware. Universidad de Valencia. <http://ocw.uv.es/ciencias-de-la-salud/psicopatologia/33319pract36.pdf>
- BELLOCH, A., RAMOS, F., & SANDIN, B. (2020). *Ocpw'nt'f'g'Rukeqrc'v'q'qi'f'<Xq'no'gp'K*(Tercera ed). McGraw-Hill.
- CHOROT, P., VALIENTE, R. M., & SANDIN, B. (2020). Clasificación y diagnóstico en psicopatología. In A. Belloch, B. Sandin, & F. Ramos (Eds.), *Ocpw'nt'f'g'Rukeqrc'v'q'qi'f'* (3ª edición, pp. 69–96). McGraw-Hill.
- COLOMINA, R. Y ONRUBIA, J. (2001). Interacción educativa y el aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos En C. Coll, J. Palacios y M. Marchesi (Coord), *F'guc'tt'q'ni'g'r'ukeq'ri'keq'f'g'f'wec'ek'p'*(vol. II, pp. 437-456). Madrid: Alianza.
- FIRST, M. B. (2016). *F'UO/7'<'Ocpw'nt'f'k'ci'p'»'ukeq'f'g'w'cf'f'ukeq'f'g'g'ni'g'v'c'w'q't'p'qu'o'gpw'rgu* (A. P. Association (ed.); 5ª edición). Editorial Médica Panamericana.
- MONEREO, C. Y DURÁN, D. (2002). *G'pvt'co'cf'qu'0'0²'v'f'qu'f'g'crt'gpf'k'clg'eq'qr'g'tc'v'kxq'f'eq'rdqtc'v'kxq*. Barcelona: Edebé.
- OLANDA, R., SEBASTIAN, R., PANACH, J.I. (2014): "Aprendizaje colaborativo basado en tecnologías multimedia", *C'ew'u'f'g'r'u'ZZ'LG'P'W'K* Oviedo, pp. 395-402.
- RODRIGUEZ, J. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *C'pw't'k'q'f'g'Rukeq'qi'f'*, 54(2), 63-75.
- SANDÍN, B. (2013). DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales? *T'gx'k'w'f'g'Rukeqrc'v'q'qi'f'f'Rukeq'qi'f'Er'f'p'k'ec*, 3: (3), 255–286.
- TIRADO, R., HERNANDO-GOMEZ, A., & AGUADED, J. (2011). Speech and Social Network Analysis in the Study of On-line Cooperative Learning in University Forums. *G'uw'f'k'qu'U'q'dt'g'Nc'G'f'wec'ek'p'*, 42, 49–71.
- ZIMMERMAN, M., ELLISON, W., YOUNG, D., CHELMINSKI, I., & DALRYMPLE, K. (2015). How many different ways do patients meet the diagnostic criteria for major depressive disorder? *E'q'o'rt'g'i'g'p'uk'x'g'* *Ru'f'ej'k'c'v'f'*, 78, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.09.007>