

MANUAL DE

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

**SIMULACIÓN
EN PSICOLOGÍA UDD**

EQUIPO EDITORIAL



EDITORA GENERAL

Daniela Bruna Jofré

Directora, Laboratorio AMES-IBEM
Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

COMITÉ EDITORIAL

Teresita Serrano Gildemeister

Decana, Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo

Daniela Sannino Berríos

Directora de Carrera de Psicología, sede Santiago
Universidad del Desarrollo

AYUDANTE EDITORIAL

Pía Sanhueza Silva

Estudiante de Psicología sede Concepción,
Universidad del Desarrollo

EDITOR

Pablo González Montenegro

Asistente, Laboratorio AMES-IBEM
Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Marcela Aravena Winkler

Vicedecana, Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo

Nora Kush Mattig

Directora de Carrera de Psicología, sede Concepción
Universidad del Desarrollo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Nirza Díaz Vásquez

Diseñadora Gráfica



AUTORES Y AUTORAS DE EXPERIENCIAS DE SIMULACIÓN



Carlos Acevedo Cossio

Habilidades Profesionales Interpersonales

Solange Bertrand Huerta

Habilidades de ayuda en distintos contextos I

Jeannette Cannobio Medina

Práctica en psicología clínica SPI

Michelle Diemer Ureta

Práctica en psicología clínica SPI

Pía Gutiérrez Suárez

Habilidades de ayuda en distintos contextos I

Habilidades de ayuda en distintos contextos II

Nora Kusch Mattig

Procesos Psicológico

Paula Rothhammer Achondo

Diagnóstico Psicológico en la Infancia y Adolescencia

Karina Sanhueza Venegas

Bases Neurológicas del Comportamiento

Jorge Varela Torres

Prepráctica Educacional

Valeria Acuña Leiva

Diagnóstico psicológico en la adultez

Magdalena Blaitt Davanzo

Habilidades profesionales para el trabajo grupal

Francisca Cuevas Cárdenas

Prepráctica Educacional

Fabiola Fleischmann Wigodski

Habilidades profesionales para el trabajo grupal

Estefanía Manosalva Arriagada

Práctica en psicología clínica SPI

Alejandra Osorio Alarcón

Diagnóstico Psicológico en la Infancia y Adolescencia

Alejandro Sánchez Oñate

Técnicas cualitativas de investigación

Teresita Serrano Gildemeister

Habilidades Profesionales Interpersonales



Índice



1. Introducción: “Formar para la complejidad del mundo real”. Teresita Serrano Gildemeister	05
2. Simular para aprender: fundamentos de la simulación en Psicología UDD. Marcela Aravena Wincker, Daniela Sannino Berríos, Nora Kusch Mattig, Daniela Bruna Jofré	
2.1. Simulación y aprendizaje experiencial en educación superior	09
2.2. Particularidades de la simulación en la formación en Psicología	11
2.3. Modelo de progresión curricular de simulación en Psicología UDD	14
3. “Experiencias de simulación en la trayectoria formativa”	
3.1. Experiencias de simulación de aproximación y observación inicial	19
3.2. Experiencias de simulación para el desarrollo de competencias personales y profesionales	28
3.3. Experiencias de simulación profesionalizante y transición al campo laboral	49
4. Reflexiones finales y proyecciones “Construir experiencias que transforman”. Daniela Bruna Jofré	70

1. Introducción

Formar para la complejidad del quehacer profesional



**Teresita Serrano,
decana Psicología UDD**



Se requiere formar profesionales capaces de desempeñarse en situaciones ambiguas, de tomar decisiones fundadas con información incompleta, de sostener vínculos de ayuda en condiciones difíciles y de reconocer el impacto emocional y ético de su propio quehacer.

Desde su primer plan de estudios, hace ya veintiocho años, la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo ha sostenido un principio formativo central: la **formación profesional requiere una vinculación temprana y sostenida con contextos auténticos del ejercicio profesional.**

Traer el mundo a la sala de clases —con su complejidad, su incertidumbre y sus dilemas— ha sido uno de los pilares de nuestro proyecto educativo y el fundamento de una manera de enseñar que entiende el aprendizaje como una **experiencia situada, significativa y auténtica.**

Ese compromiso adquiere hoy especial urgencia. La formación de psicólogos y psicólogas enfrenta un escenario exigente: **contextos sociales cambiantes, demandas de salud mental crecientes, transformaciones tecnológicas aceleradas** y una expansión de la disciplina que obliga a preguntarse qué significa formar bien.

Se requiere formar profesionales capaces de **desempeñarse en situaciones ambiguas, de tomar decisiones fundadas con información incompleta, de sostener vínculos de ayuda en condiciones difíciles** y de reconocer el impacto emocional y ético de su propio quehacer.

El aprendizaje experiencial y las metodologías activas ofrecen una respuesta consistente a este desafío. **Aprender haciendo, equivocarse, recibir retroalimentación y volver a intentar** constituye una vía privilegiada para el desarrollo de competencias profesionales que difícilmente se adquieren solo escuchando o leyendo.

La simulación, en este marco, ocupa un lugar central: **permite recrear escenarios auténticos del ejercicio profesional en un entorno protegido**, donde el error no tiene consecuencias sobre terceros y se transforma en oportunidad de aprendizaje. La **seguridad psicológica** de nuestros estudiantes, el acompañamiento docente y la reflexión sistemática sobre la experiencia son condiciones que hacen posible ese proceso.

Nuestra trayectoria en el uso de la metodología de simulación ha ido evolucionando de manera sostenida. De experiencias iniciales de observación guiada hemos avanzado hacia un **modelo de progresión curricular que atraviesa toda la carrera**, con niveles de complejidad creciente y una participación cada vez más autónoma del estudiantado. Hoy este modelo dialoga directamente con las nuevas tecnologías —plataformas de realidad virtual, entornos inmersivos— y las integra con formatos consolidados como el trabajo con actores y actrices, la simulación en espejo y el análisis de casos. Esa **convergencia entre avance tecnológico y desarrollo metodológico** refleja cómo hemos ido madurando en este territorio, sin perder de vista el propósito que la orienta: **preparar a nuestros estudiantes para practicar, en múltiples modalidades, aquello que luego harán con personas reales**.

Este recorrido de innovación en la formación de psicólogos y psicólogas ha sido, además, uno de los aspectos más destacados en los procesos de certificación y acreditación de la carrera, que hoy cuenta con el nivel máximo de siete años. El modo en que enseñamos —**integrando metodologías activas, tecnología y experiencias de aprendizaje significativo**— constituye uno de los pilares de ese reconocimiento y, al mismo tiempo, la base de un modelo probado que estamos en condiciones de poner en conversación con otros.



Porque nuestro horizonte no se agota en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Nos interesa también **contribuir a la ciencia de la formación**: al desarrollo del modelo pedagógico y formativo que sustenta la enseñanza de la Psicología. En un contexto nacional donde la calidad de esa formación es objeto de debate legítimo y necesario, queremos participar activamente de esa conversación, con otras instituciones que investigan en esta línea, **compartiendo prácticas, evidencia, resultados y también los aprendizajes surgidos de los desafíos encontrados en el camino**. Publicar este manual es, en ese sentido, **hacernos cargo de una responsabilidad institucional**.

Las páginas que siguen presentan los fundamentos conceptuales de nuestro modelo, su progresión curricular y las experiencias desarrolladas por los equipos docentes en ambas sedes. Este manual busca ser un **documento vivo**: una invitación a **abrir nuevas conversaciones, explorar nuevas posibilidades y seguir avanzando**, entre todos, en una cultura de aprendizaje experiencial que honre la complejidad del mundo real al que nuestros egresados y egresadas están llamados a responder.



En un contexto nacional donde la calidad de esa formación es objeto de debate legítimo y necesario, queremos participar activamente de esa conversación, con otras instituciones que investigan en esta línea, compartiendo prácticas, evidencia, resultados y también los aprendizajes surgidos de los desafíos encontrados en el camino.



2. Simular para aprender: fundamentos de la simulación en Psicología UDD

MANUAL DE SIMULACIÓN
PSICOLOGÍA UDD



2.1 Simulación y aprendizaje experiencial en educación superior



Marcela Aravena Winkler
Vicedecana Facultad de
Psicología UDD



Daniela Sannino Berríos.
Directora de Carrera
Psicología UDD, Sede
Santiago



Nora Kusch Mattig.
Directora de Carrera
Psicología UDD, Sede
Concepción



Daniela Bruna Jofré.
Directora Laboratorio
AMES- IBEM, Facultad de
Psicología UDD

Acorde al contexto institucional, el aprendizaje experiencial constituye un pilar central en el Modelo Educativo de Psicología UDD, promoviendo el acercamiento del estudiante a contextos reales, de manera gradual durante todas las etapas de la trayectoria formativa. Involucra activamente a los estudiantes, vinculándolos directamente con experiencias o situaciones de la vida profesional, para que a partir de ellas y mediante un proceso reflexivo guiado, construyan conocimientos y desarrollen sus competencias.

El modelo de aprendizaje experiencial ha estado presente desde el primer plan de estudios de la carrera de psicología. A lo largo de estos veintiocho años, el modelo se ha ido perfeccionando e integrando en el currículo de manera consistente y progresiva.

Este modelo cuenta con experiencias que se han tipificado como: aprendizaje en el aula y aprendizaje en terreno, siendo el primero el que permite entrenar las habilidades necesarias para luego insertarse en las actividades de terreno y asegurar que, en esta inmersión, los estudiantes puedan ser un aporte y continuar su aprendizaje.

El modelo de psicología incorpora como base la perspectiva de David Kolb (1984), quien considera el aprendizaje como un ciclo continuo de cuatro etapas, en el que el conocimiento se construye a partir de la transformación de la experiencia. Es así como, hay cuatro modos de aprendizaje que ocurren dentro de dos fases.



FASE 1

Implica captar la experiencia a través de una **Experiencia Concreta (EC)** y luego reflexionar sobre esta vivencia observándola desde distintos puntos de vista y realizando un análisis más acucioso, a lo que llamamos; **Observación reflexiva (OR)**.

FASE 2

A partir de esa reflexión se va profundizando y se avanza a la **Conceptualización abstracta (CA)**, en la que se generan ideas, conceptos o teorías que explican lo observado y que integra a esa experiencia conocimientos previos, generando conclusiones generalizables. Con esta conceptualización, se vuelve a enfrentar a la experiencia, pero en esta oportunidad, se ponen a prueba esas nuevas ideas o conceptos, tomando decisiones o resolviendo problemas, siendo una **Experimentación activa (EA)**. Esta etapa final genera una nueva experiencia concreta, y el ciclo vuelve a comenzar.

Al interior de cada fase existe un conflicto cognitivo, ya que en la primera se pone en juego lo concreto y abstracto y en la segunda fase, lo activo y reflexivo, experimentando y luego reflexionando sobre la acción (Dewar & Walker, 1999; Kolb, 1981; 1984).

En este marco conceptual, la **simulación**, es una de las metodologías que permiten poner en práctica el modelo de aprendizaje experiencial. Esta metodología puede entenderse como una estrategia de enseñanza situada que utiliza experiencias guiadas que simulan un contexto natural donde los participantes se familiarizan con diferentes realidades; se facilitan los aprendizajes orientados tanto a la comprensión como a la utilización de nuevos mecanismos (Brown, 1989).

La simulación constituye un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas. En el ámbito universitario la simulación constituye una herramienta metodológica eficaz que potencia el interés, aumenta la motivación y facilita el desarrollo de competencias (Fernández, 2006).

Esta metodología se ha posicionado como una oportunidad que permite a los estudiantes practicar, equivocarse en un entorno seguro, recibir retroalimentación y mejorar. Permite el desarrollo de competencias profesionales en contextos auténticos, similares a las situaciones inciertas, dinámicas y diversas que enfrentan hoy los psicólogos en el ejercicio profesional. Estos aprendizajes permiten que los estudiantes durante todos los semestres de la carrera, puedan realizar actividades supervisadas en terreno fuera del aula contando con las herramientas necesarias.



2.2 Particularidades de la simulación en la formación en Psicología

La experiencia de simulación en la formación en Psicología UDD, consiste en un proceso estructurado, que profundiza en el desarrollo de habilidades propias del perfil profesional. De esta forma, la simulación se ha focalizado en el desarrollo de las competencias de comunicación, habilidades socioemocionales, regulación emocional, autonomía, comportamiento ético y pensamiento crítico. A través de esta metodología se conecta a los estudiantes con el rol y razonamiento profesional en diversas áreas de actuación, impulsando la conexión con sus intereses y el desarrollo de su agencia en la trayectoria formativa.

Para su desarrollo se plantea un diseño de planificación retrógrada o “Backward Design”, que consiste en partir desde los resultados de aprendizaje que se desean lograr, y desde ahí se diseña “hacia atrás” el resto del proceso (Wiggings & Mc Tighe, 2005).

La planificación consta de cuatro etapas:

- 1. Identificar los resultados deseados**
Consiste en definir qué se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer.
- 2. Determinar evidencias de evaluación aceptables**
Implica decidir qué evidencia (evaluaciones, desempeños, productos) demostrará que esa comprensión fue alcanzada, antes de planificar cómo se enseñará.
- 3. Planificar las experiencias de aprendizaje y la enseñanza**
Se diseñan las actividades, materiales y secuencia instruccional, alineadas con las metas y evaluaciones ya definidas.
- 4. Ejecución y evaluación**
Se implementa la simulación y se evalúa el proceso y los resultados.

En la etapa de planificación, se realiza un exhaustivo diseño de la experiencia simulada, en la que se incluyen: los resultados de aprendizaje de las asignaturas, la construcción de escenarios de simulación, la definición de roles, recursos y estrategias de evaluación coherentes con el propósito formativo.

En estos años, se ha desarrollado simulación con y sin apoyo de la tecnología, siendo ambas experiencias relevantes en el entrenamiento de habilidades. En estas experiencias es central crear un entorno lo más auténtico posible, para lo cual, docentes trasladan sus experiencias profesionales al aula, observan otras experiencias y solicitan a jueces expertos que validen el diseño de dichos escenarios.

La ejecución y evaluación se estructura en torno a cuatro fases fundamentales:



1.

Instrucciones

Se orienta a los estudiantes sobre la actividad, el entorno, las reglas y objetivos de aprendizaje. En esta fase el objetivo es generar un contrato claro para dar y brindar seguridad emocional y psicológica. Es importante que el escenario de simulación sea tratado como real.

2.

Desarrollo de simulación

Es el desarrollo de la experiencia donde el estudiante entrena y aplica conocimientos, toma decisiones y actúa en un contexto recreado, con o sin apoyo de recursos tecnológicos. Se refiere a la "experiencia concreta" del ciclo de Kolb.

3.

Reflexión

Es el espacio de conversación y reflexión acerca de la experiencia vivida. Es la fase fundamental para consolidar el aprendizaje. Y suele estructurarse en 3 sub-fases:

- **Reacción/Descripción:** el estudiante expresa emociones y se describen los hechos ocurridos.
- **Análisis/Comprensión:** se explora el qué, por qué y cómo de las decisiones tomadas.
- **Aplicación/Resumen:** se extraen aprendizajes transferibles a la práctica futura.

4.

Retroalimentación de la experiencia

Luego de finalizada la simulación, estudiantes y docentes evalúan la metodología, el proceso y resultados para la mejora continua.

Estas etapas de la planificación y fases de la implementación de la simulación antes descritas permiten asegurar que la experiencia de aprendizaje sea significativa y verificar el logro de las competencias declaradas en los programas, acorde a los lineamientos del perfil de egreso.

Para finalizar, sin duda la simulación se consolida como una de las estrategias más potentes del aprendizaje experiencial, en tanto permite a los y las estudiantes enfrentarse a situaciones análogas a la práctica profesional real, desarrollando competencias técnicas, relacionales y reflexivas en un entorno seguro y controlado. La Facultad de Psicología, gracias al trabajo colaborativo de docentes y estudiantes, ha avanzado en la incorporación de esta metodología como parte fundamental de la formación, manteniendo el compromiso con una enseñanza centrada en la experiencia y la conexión con las necesidades del entorno. Estamos seguros de que en los años venideros seguiremos avanzando en el perfeccionamiento de nuestras prácticas e investigando nuestras prácticas para evidenciar los beneficios y desafíos de esta metodología.



2.3 Modelo de progresión curricular de simulación en Psicología UDD

Las características propias de la formación en Psicología plantean el desafío de diseñar experiencias de simulación que no solo respondan a los resultados de aprendizaje de una asignatura en particular, sino que contribuyan al desarrollo progresivo de las competencias profesionales a lo largo de toda la trayectoria formativa. Esto supone comprender la simulación como una estrategia curricular articulada, capaz de acompañar a los/las estudiantes desde sus primeros acercamientos al ejercicio profesional hasta escenarios de desempeño de alta complejidad.

Con este propósito, la carrera de Psicología de la UDD ha desarrollado un modelo de progresión curricular de simulación que organiza las experiencias implementadas en el plan de estudios de acuerdo con el ciclo formativo y las competencias que se espera desarrollar en cada etapa. El modelo constituye un marco orientador para el diseño e implementación de las experiencias de simulación, promoviendo una secuencia coherente que favorece el desarrollo gradual de conocimientos, habilidades y actitudes propias del ejercicio profesional.

Este modelo se sustenta en cuatro principios pedagógicos que orientan el diseño de las experiencias y su distribución a lo largo de la trayectoria formativa: la complejidad creciente, la integración progresiva de competencias, la autenticidad de los escenarios y la participación progresiva del estudiantado.

La **complejidad creciente** implica que las experiencias evolucionan progresivamente desde actividades centradas en la observación y comprensión inicial de situaciones profesionales hacia escenarios que demandan mayor integración de conocimientos, análisis, toma de decisiones y desempeño autónomo. Esta progresión permite que los estudiantes enfrenten desafíos acordes con su nivel de formación, favoreciendo un desarrollo gradual y sostenido de sus competencias.

La **integración progresiva de competencias** reconoce que el ejercicio profesional del psicólogo requiere articular conocimientos disciplinares, habilidades técnicas, competencias comunicacionales, razonamiento profesional y criterios éticos. En consecuencia, las experiencias de simulación se diseñan para favorecer una integración creciente de estos componentes, evitando el desarrollo fragmentado de competencias y promoviendo un desempeño profesional cada vez más complejo.

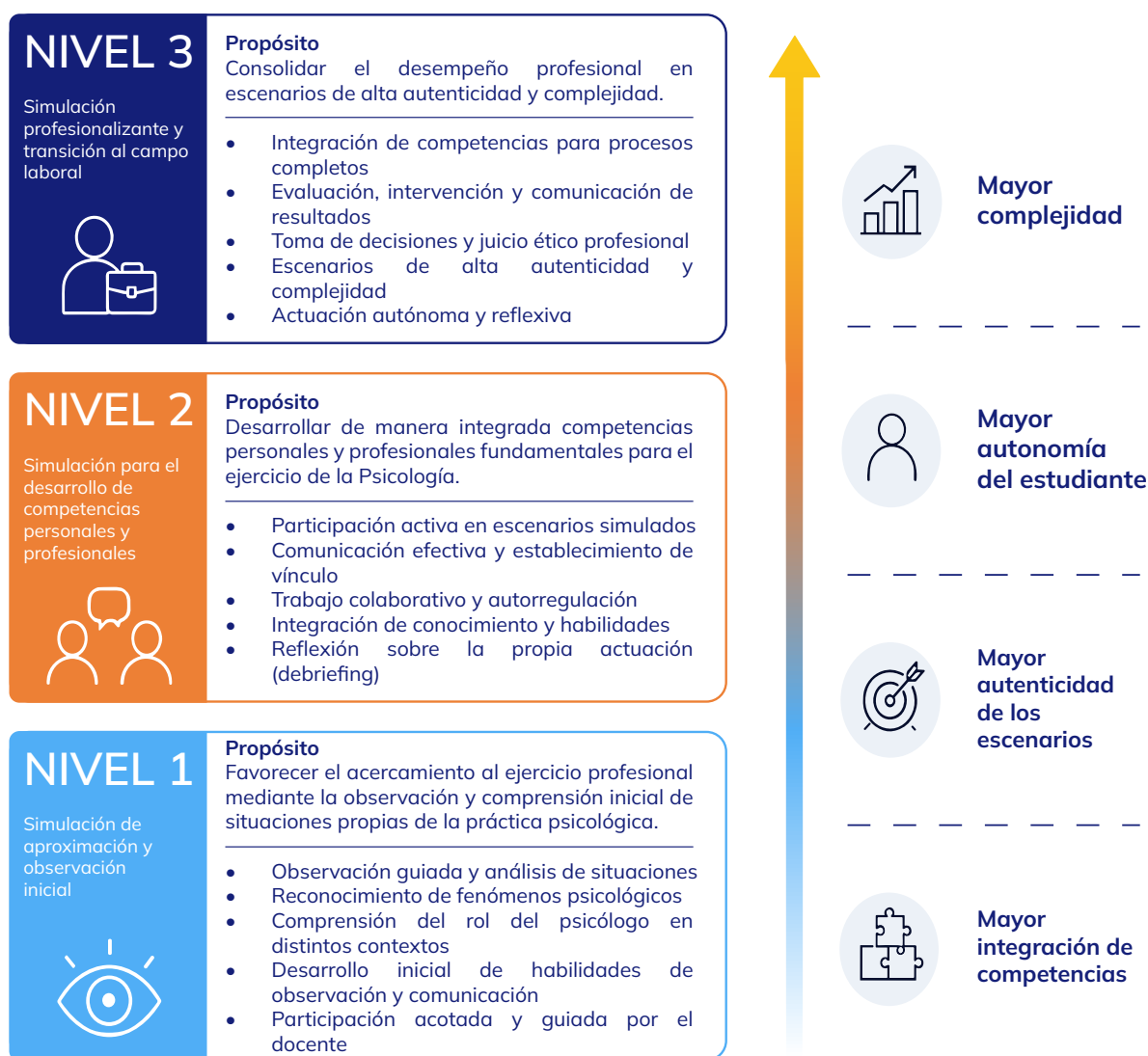
El tercer principio corresponde a la autenticidad de las experiencias. Los escenarios de simulación buscan representar situaciones plausibles y significativas del ejercicio profesional, incorporando progresivamente la complejidad y diversidad de los distintos contextos de desempeño del psicólogo. La autenticidad no depende exclusivamente del nivel de fidelidad tecnológica, sino de la capacidad de recrear problemas reales que permitan movilizar competencias pertinentes y favorecer la transferencia de los aprendizajes hacia la práctica profesional.



Finalmente, el modelo considera la participación progresiva del estudiantado como un elemento central del aprendizaje. A medida que avanzan en la carrera, los estudiantes transitan desde un rol principalmente observacional hacia una participación cada vez más activa y autónoma en procesos de evaluación, intervención y toma de decisiones, fortaleciendo su juicio profesional, la reflexión sobre la práctica y la construcción de su identidad como futuros psicólogos.

Sobre la base de estos principios, el modelo organiza las experiencias de simulación en tres niveles de progresión curricular que acompañan el desarrollo del estudiantado durante toda la carrera. Si bien cada nivel posee objetivos y características propias, la progresión debe entenderse como un proceso continuo, en el que las competencias desarrolladas en una etapa constituyen el fundamento para avanzar hacia la siguiente.

Figura 1. Modelo de progresión curricular de simulación en Psicología UDD



Nota. El modelo organiza las experiencias de simulación en tres niveles progresivos que acompañan el desarrollo de competencias profesionales a lo largo de la trayectoria formativa.

NIVEL 1. Simulación de aproximación y observación inicial

Este primer nivel corresponde a las experiencias desarrolladas durante las etapas iniciales de la formación y tiene como propósito favorecer un acercamiento progresivo al ejercicio profesional mediante escenarios que permitan comprender el rol del psicólogo, reconocer fenómenos psicológicos y desarrollar habilidades básicas de observación, comunicación y análisis.

En esta etapa predominan experiencias de menor complejidad, orientadas a familiarizar al estudiantado con distintos contextos de desempeño profesional y con las dinámicas propias del trabajo psicológico. La participación suele ser guiada por el docente y combina actividades de observación, análisis de situaciones simuladas, participación en ejercicios breves y reflexión sobre el desempeño observado.

El foco no está puesto en la ejecución autónoma de intervenciones, sino en construir una comprensión inicial de la práctica profesional, favorecer el desarrollo de una identidad disciplinar temprana y generar las bases sobre las cuales se desarrollarán competencias de mayor complejidad durante los años siguientes.

NIVEL 2. Simulación para el desarrollo de competencias personales y profesionales

En el segundo nivel, la simulación adquiere un carácter marcadamente activo. Los estudiantes comienzan a asumir un rol protagónico en escenarios que requieren establecer relaciones interpersonales, aplicar conocimientos disciplinares, resolver problemas, comunicar decisiones y reflexionar sobre su propio desempeño.

Las experiencias favorecen el desarrollo integrado de competencias personales y profesionales fundamentales para el ejercicio de la Psicología, entre ellas la comunicación efectiva, la escucha activa, el trabajo colaborativo, la autorregulación, el razonamiento profesional y la toma de decisiones fundamentadas. Los escenarios presentan una mayor complejidad y exigen integrar aprendizajes provenientes de distintas asignaturas, aproximándose progresivamente a situaciones propias del ejercicio profesional.

Durante esta etapa, el debriefing y la retroalimentación adquieren un papel especialmente relevante, ya que permiten analizar el desempeño, identificar fortalezas y oportunidades de mejora, consolidar aprendizajes y favorecer el desarrollo de una práctica profesional reflexiva.



NIVEL 3. Simulación profesionalizante y transición al campo laboral

El tercer nivel corresponde a la etapa final de la formación y tiene como propósito consolidar las competencias profesionales necesarias para enfrentar las prácticas profesionales y el ejercicio laboral. Las experiencias de simulación se desarrollan en escenarios de alta autenticidad y complejidad, representando procesos similares a los que los futuros psicólogos encontrarán en los distintos ámbitos de desempeño profesional.

En este nivel, los estudiantes integran conocimientos, habilidades y actitudes para realizar procesos completos de evaluación, formulación de hipótesis, planificación e implementación de intervenciones, comunicación de resultados y toma de decisiones éticamente fundamentadas. El énfasis deja de estar en el aprendizaje de habilidades específicas para centrarse en el desempeño profesional integral.

El rol del docente evoluciona hacia el acompañamiento y la supervisión del proceso formativo, promoviendo espacios de análisis crítico, retroalimentación y reflexión que permitan consolidar el juicio profesional y fortalecer la confianza del estudiantado para enfrentar de manera segura y competente la transición hacia el mundo laboral.

Los tres niveles descritos constituyen una trayectoria articulada que orienta la incorporación de la simulación a lo largo del plan de estudios. Más que una secuencia rígida de actividades, el modelo representa una guía para el diseño curricular de experiencias de aprendizaje de complejidad creciente, favoreciendo una formación coherente con el perfil de egreso de la carrera y con las demandas del ejercicio profesional. En la sección siguiente se presentan las experiencias de simulación desarrolladas en la carrera de Psicología UDD, organizadas de acuerdo con los niveles de progresión aquí descritos.

Referencias

Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P.(1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42. 10.3102/0013189X018001032 [Links]

Dewar, B. J., & Walker, E. (1999). Experiential learning: Issues for supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 30(6), 1459–1467. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01228.x>

Fernández March, A.(2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135> [Links]

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 232–255). Jossey-Bass.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

3.1 Experiencias de simulación de aproximación y observación inicial

MANUAL DE SIMULACIÓN
PSICOLOGÍA UDD



Observación de entrevista clínica sobre procesos psicológicos

ASIGNATURA

Procesos
Psicológicos

CICLO

Bachillerato

SEDE

Concepción

ÁREA

DISCIPLINAR

Área básica

MODALIDAD

Simulación con
actor o actriz



Nora Kusch Mattig

Directora Psicología UDD, Concepción
Psicóloga. Magíster en Salud Familiar

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia surge de la necesidad de que estudiantes de primer año comprendan tempranamente la relevancia de los procesos psicológicos para el ejercicio profesional y no los conciban únicamente como contenidos teóricos. En una asignatura que aborda fenómenos cotidianos como la emoción, la motivación o la memoria, el desafío consiste en mostrar que estos procesos adquieren sentido al ser observados, interpretados y contextualizados desde la psicología.

La simulación busca aproximar a los y las estudiantes a esta dinámica desde el inicio de su formación, situándolos ante un contexto en el que deben reconocer y observar procesos psicológicos en acción. Aunque la experiencia se desarrolla en un escenario principalmente clínico, la necesidad formativa trasciende este ámbito: estos procesos también están presentes en intervenciones educativas, organizacionales y en otros campos profesionales. De este modo, la actividad procura que los y las estudiantes comprendan la observación como una práctica transversal de la disciplina y comiencen a vincular los contenidos de la asignatura con la manera en que un psicólogo analiza situaciones concretas.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se planifica hacia el final de la asignatura, una vez abordados los principales procesos psicológicos en la cátedra, de manera que el escenario pueda construirse en torno a contenidos como memoria, atención y emoción.

Aproximadamente dos semanas antes de la actividad, la docente se reúne con el actor o actriz o actriz que representará a la consultante y con una estudiante de quinto año que asumirá el rol de psicóloga. En esta instancia les presenta las características de la asignatura, sus resultados de aprendizaje y el nivel formativo de los y las estudiantes que observarán la simulación. Estos antecedentes permiten ajustar la complejidad del escenario y definir qué procesos psicológicos resulta pertinente hacer visibles durante la interacción.

En lugar de utilizar un guion cerrado, se entregan lineamientos generales a ambas participantes. El actor o actriz o actriz recibe orientaciones para representar de manera suficientemente observable los procesos psicológicos seleccionados, mientras que el o la estudiante que interpreta al psicólogo o psicóloga es preparada para formular preguntas que permitan que estos emerjan en las respuestas de la consultante simulada sin explicitarlos directamente. La problemática específica es propuesta por la propia actriz y acordada posteriormente con la docente.



Desarrollo de la simulación



Briefing

Antes de iniciar la simulación, la docente explica a los y las estudiantes el rol que asumirán como observadores y la tarea que deberán desarrollar durante la entrevista. Para orientar su participación, les entrega una pauta en la que deben identificar momentos específicos de la interacción en que se manifiestan o exploran los procesos psicológicos revisados en la asignatura, por medio de tres preguntas.

Los y las estudiantes pueden apoyarse en sus propios apuntes durante la actividad y reciben, además, la pauta de trabajo preparada por la docente para orientar el registro.

Simulación

La simulación consiste en una entrevista clínica de aproximadamente 45 minutos, desarrollada en horario de ayudantía, previo al término del semestre. Mientras una estudiante de quinto año conduce la entrevista y el actor o actriz o actriz representa a la consultante, los y las estudiantes de primer año observan la interacción sin intervenir directamente.

Su tarea consiste en observar y analizar simultáneamente lo que ocurre en la entrevista, utilizando como referencia los contenidos teóricos trabajados durante la asignatura. A partir de las intervenciones de la psicóloga y de las respuestas de la consultante, deben identificar procesos psicológicos y fundamentar su reconocimiento a partir de situaciones

concretas. Por ejemplo, si la consultante expresa sentir pena frente a la situación de su madre, los y las estudiantes pueden analizar la manifestación emocional observada y relacionarla con las distinciones conceptuales abordadas en clases. La actividad contempla la identificación de un número acotado de procesos psicológicos durante la entrevista.



Durante los 45 minutos, los docentes no intervienen en el desarrollo del escenario, permitiendo que la entrevista transcurra de manera continua. De este modo, la tarea exige que los y las estudiantes mantengan la atención sobre la interacción mientras seleccionan, registran y analizan información relevante desde los conocimientos adquiridos en la asignatura.

Debriefing

Finalizada la entrevista, se realiza un plenario con los y las estudiantes, conducido por el equipo docente y las ayudantes de la asignatura. El espacio comienza con una pregunta abierta sobre cómo vivieron la experiencia, permitiendo recoger sus primeras impresiones antes de profundizar en el análisis de lo observado.

Durante la conversación, los y las estudiantes comentan tanto su experiencia frente al escenario como los procesos psicológicos que lograron reconocer. A partir de estas apreciaciones, la discusión se orienta hacia la revisión de los contenidos de la asignatura: los y las estudiantes recurren a sus apuntes para contrastar lo observado con conceptos y definiciones asociados, por ejemplo, a memoria y atención.

Cierre y evaluación

La hoja de trabajo completada durante la simulación constituye el principal registro de la actividad. Posterior a la actividad, las ayudantes revisan las respuestas, considerando su correspondencia con las situaciones registradas.

La actividad tiene un carácter formativo y aporta una cantidad acotada de puntos que se acumulan con otras tareas desarrolladas durante el semestre, sin constituir una evaluación formal independiente. La hoja de trabajo se conserva como evidencia del desempeño de los y las estudiantes en la experiencia.

Resultados de la experiencia

Uno de los principales resultados identificados por la docente fue el involucramiento de los y las estudiantes durante la simulación. Según su observación, el grupo permaneció atento durante la entrevista, sin utilizar teléfonos ni generar interrupciones. Además, cinco estudiantes se emocionaron frente a la interpretación del actor o actriz o actriz y varios manifestaron haberse conectado emocionalmente con la situación representada. La docente atribuye parte de este involucramiento al realismo de la actuación.

En términos formativos, la experiencia permitió a los y las estudiantes observar cómo los procesos psicológicos se manifiestan en una situación profesional concreta. La docente valoró esta aproximación situada, distinta del análisis de escenas audiovisuales utilizado en una actividad de versiones anteriores de la asignatura. Como proyección, identificó la conveniencia de incorporar escenarios vinculados con otras áreas de la psicología, dado que esta experiencia se concentró exclusivamente en el ámbito clínico.



Explorando la neurona y el cerebro con realidad virtual inmersiva

ASIGNATURA

Bases
Neurológicas del
Comportamiento

CICLO

Bachillerato



Karina Sanhueza Venegas

Docente Concepción
Bióloga Marina. Magíster en
Docencia Universitaria

SEDE

Concepción

ÁREA

DISCIPLINAR

Área biológica

MODALIDAD

Simulación con
realidad virtual

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia surge de la necesidad de facilitar la aproximación de estudiantes de Psicología a contenidos de biología y neurociencias que suelen percibir como complejos y alejados de sus expectativas iniciales sobre la carrera. Según la docente, algunos estudiantes manifiestan desde el inicio de la asignatura su temor frente a la misma e incluso anticipan que podrían reprobársela, especialmente ante contenidos vinculados con células, estructuras nerviosas, receptores y conexiones entre el sistema nervioso y el comportamiento.

Frente a esta situación, la incorporación de RealITec se proyectó como una oportunidad para trasladar algunas sesiones fuera del aula tradicional y generar un entorno de aprendizaje más distendido y experiencial. La intención fue disminuir la tensión asociada a la asignatura y ofrecer una forma alternativa de aproximarse a contenidos que, expuestos únicamente de manera teórica, pueden resultar difíciles de representar y comprender.

En términos formativos, la actividad busca apoyar la comprensión y articulación de conceptos mediante la exploración de estructuras y funciones del sistema nervioso.



De este modo, se pretende que los y las estudiantes puedan relacionar estructuras nerviosas con sus funciones, integrar distintos procesos involucrados en el comportamiento humano y aproximarse a la comprensión de las consecuencias asociadas a alteraciones o fallas en determinadas estructuras.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El diseño surgió de talleres institucionales sobre realidad virtual y de conversaciones con el encargado de RealITec, quien orientó a la docente en el uso pedagógico del laboratorio. La actividad respondió a una dificultad observada en clases: las preguntas de los y las estudiantes mostraban problemas para visualizar las estructuras y procesos del sistema nervioso.

Para lograr facilitar la comprensión de estos contenidos, se utilizó 3D Organon VR Anatomy, un software de anatomía en realidad virtual, que permite acceder con las gafas de realidad virtual, a la representación ampliada de una neurona, donde se puede manipular sus partes y revisar información sobre sus funciones. También permite explorar el cuerpo humano, retirando progresivamente piel y musculatura hasta llegar al sistema nervioso, donde se pueden identificar sus componentes centrales y periféricos y examinar las estructuras del encéfalo.

Desarrollo de la simulación



Briefing

Desde el inicio del semestre, la docente informa a los y las estudiantes que una de las sesiones se realizará fuera del aula, en el laboratorio de RealITec, y les adelanta brevemente en qué consistirá la experiencia. La semana previa retoma la actividad, entrega las indicaciones específicas mediante Canvas y publica con anticipación la guía que deberán utilizar durante la simulación.

La preparación de contenidos se desarrolla progresivamente en clases. Antes de cada parte de la experiencia, la docente aborda los conceptos necesarios para que los y las estudiantes puedan reconocer y comprender posteriormente las estructuras que observarán mediante realidad virtual. Además, explica previamente la dinámica de trabajo con el propósito de reducir posibles inquietudes frente a una actividad desconocida.

Los y las estudiantes asisten al laboratorio con la guía, habitualmente impresa, y pueden trabajar de manera individual o grupal. En todos los casos, se organiza la participación para que cada estudiante tenga la oportunidad de utilizar los lentes de realidad virtual. La docente acompaña algunos grupos durante la actividad para resolver dudas y observar su desarrollo.

Simulación

El día de la actividad, los y las estudiantes asisten directamente al laboratorio de RealiTec y deben participar en al menos una sesión. La docente dispone dos módulos de 70 minutos para desarrollar la experiencia, en días distintos de la semana, considerando que el ritmo de trabajo varía según la familiaridad con la realidad virtual, el manejo de los controles y el nivel de comodidad frente a la tecnología. Quienes lo requieren pueden utilizar ambos módulos e incluso asistir nuevamente al laboratorio en otros horarios.

Al inicio, las encargadas de RealiTec explican el funcionamiento de los controles. Luego, mediante Organon, los y las estudiantes exploran la neurona y el sistema nervioso central y periférico, separando estructuras y revisando sus funciones. Si disponen de tiempo, pueden explorar libremente otros órganos o tejidos de interés.



La organización del trabajo es flexible. Algunos completan la guía en una sesión, mientras otros usan un módulo para familiarizarse y otro para profundizar. Parte de la guía puede hacerse de forma asincrónica, con entrega en la semana siguiente.

Debriefing

En la clase siguiente, la docente abre un espacio de conversación para recoger las percepciones de los y las estudiantes sobre la experiencia en RealiTec, preguntándoles cómo resultó la actividad y si enfrentaron dificultades durante su desarrollo. Posteriormente, retoma las respuestas de la guía y las vincula con los conceptos previamente abordados en la asignatura.

La alusión a la experiencia continúa de manera progresiva durante las clases posteriores. A medida que avanza el curso, la docente recupera las estructuras fisiológicas y situaciones observadas en el laboratorio para conectarlas con nuevos contenidos. Por ejemplo, al volver sobre componentes del encéfalo, invita a los y las estudiantes a recordar cómo los visualizaron y manipularon mediante realidad virtual. Según su apreciación, estas referencias facilitan posteriormente la comprensión de sus explicaciones.

Cierre y evaluación

La experiencia culmina con la entrega de la guía de apoyo durante la semana siguiente. En ella, los y las estudiantes deben recuperar lo observado mediante realidad virtual y representarlo en dos esquemas del sistema nervioso, además de responder preguntas breves sobre las funciones de las estructuras trabajadas. De este modo, la guía permite organizar y relacionar los contenidos explorados durante la actividad con los conceptos abordados previamente en clases.

Como parte del cierre, la guía incluye una pregunta abierta en la que los y las estudiantes valoran el aporte de la experiencia al aprendizaje dentro de la carrera de Psicología.

Resultados de la experiencia

La docente identifica una valoración mayoritariamente positiva de la experiencia. Según los comentarios recogidos en clases y en la guía, los y las estudiantes perciben que la realidad virtual les permite aproximar los contenidos biológicos a su formación en Psicología, visualizando con mayor claridad estructuras del sistema nervioso y relacionándolas con sus funciones, procesos y posibles alteraciones. Para la docente, este apoyo resulta especialmente relevante para la integración de conceptos que posteriormente se retoman al abordar procesos fisiológicos y patologías.

También observa una disposición más favorable hacia la asignatura después de la actividad: los y las estudiantes se muestran más involucrados y perciben la biología como un contenido menos ajeno a su formación. Asimismo, señala que las calificaciones del segundo certamen suelen ser superiores a las del primero; sin embargo, esta diferencia no ha sido evaluada formalmente como un efecto de la experiencia.

Junto con los aportes disciplinares, la docente destaca un efecto adicional: varios estudiantes han manifestado sentirse más integrados a la universidad al acceder a un laboratorio que inicialmente percibían como distante o reservado para otros grupos.



3.2 Experiencias de simulación de desarrollo de competencias personales y profesionales



MANUAL DE SIMULACIÓN
PSICOLOGÍA UDD



Entrevista simulada en una situación de ayuda

ASIGNATURA

Habilidades
Profesionales
Interpersonales

CICLO

Bachillerato
Tercer semestre

SEDE

Concepción y
Santiago

ÁREA

DISCIPLINAR

Transversal

MODALIDAD

Simulación con
actor o actriz



Teresita Serrano Gildemeister

Decana Psicología UDD
Psicóloga. Magíster en Comportamiento
y Desarrollo Organizacional



Carlos Acevedo Cossio

Docente Concepción
Psicólogo. Magíster en Psicología
Educativa

NECESIDAD QUE ABORDA

La asignatura Habilidades Profesionales Interpersonales busca contribuir al desarrollo de competencias de diagnóstico, habilidades socioemocionales y competencias comunicacionales declaradas en el perfil de egreso. A partir de la experiencia docente, el equipo, liderado por Teresita, identificó la necesidad de que estos aprendizajes trascendieran el dominio técnico de las herramientas de comunicación e incorporaran una dimensión actitudinal y experiencial. El propósito fue que los y las estudiantes comprendieran y vivenciaran, desde el rol profesional, la relevancia de las habilidades trabajadas en la asignatura.

Para responder a este propósito, se incorporó la simulación como estrategia formativa. Esta metodología permite integrar conocimientos y habilidades observacionales y conversacionales en una situación aplicada y constituye la primera instancia de la carrera en que los y las estudiantes asumen un rol profesional en una situación de ayuda. En un escenario diseñado por los y las docentes, entrevistan a un actor o actriz y ponen en práctica el modelo OSAR (Observador, Sistema, Acción y Resultado), propuesto por Rafael Echeverría en el marco de la Ontología del Lenguaje, junto con herramientas de escucha.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La estrategia fue desarrollada mediante un proceso colaborativo de diseño y mejora entre docentes de la asignatura, que incluyó la elaboración de las instrucciones, el escenario de simulación y los mecanismos de evaluación y retroalimentación. Antes de su incorporación a la asignatura, se realizó un piloto con un caso representado por un actor o actriz. Sus resultados permitieron ajustar y operacionalizar la experiencia hasta configurar la modalidad actual, articulando los contenidos teóricos con su aplicación en una situación simulada de ayuda.

Antes de la simulación, los y las docentes se reúnen con el actor o actriz para contextualizar la actividad, revisar el caso y acordar el nivel de complejidad de la interacción. La actuación se ajusta al nivel formativo de los y las estudiantes, procurando una experiencia desafiante para favorecer el aprendizaje, pero coherente con las competencias esperadas en esta etapa de la carrera.



Desarrollo de la simulación



Briefing

En la clase previa a la simulación, los y las docentes realizan el briefing, instancia en que presentan las instrucciones, explican la dinámica y resuelven dudas sobre la actividad, anunciada desde el inicio del semestre como parte del segundo certamen.

El briefing contempla dos momentos. Primero, se repasa el modelo OSAR y se enseñan las cuatro etapas de escucha que orientarán la entrevista: indagar, acceder a inquietudes, verificar la escucha y explorar posibilidades. Luego, los y las estudiantes realizan un role play en duplas, con una temática similar a la de la simulación y siguiendo el mismo orden de participación que tendrán posteriormente.

Durante esta práctica, los y las docentes observan las entrevistas y entregan retroalimentación inmediata sobre el desempeño en las distintas etapas de escucha. Los y las estudiantes, a su vez, pueden solicitar orientación y resolver dudas durante la ejecución, convirtiendo esta instancia en un ensayo acompañado previo a la simulación y evaluación.

Simulación

El día de la simulación, los y las estudiantes ingresan a la sala con un orden de participación previamente establecido. La experiencia comienza cuando el actor o actriz entra al espacio y toma asiento frente a la primera dupla encargada de conducir la entrevista.

Mientras una dupla entrevista, los demás estudiantes cumplen un rol activo de observación. Deben registrar la información que entrega el entrevistado, las preguntas formuladas por sus compañeros y la etapa de escucha en la que se encuentra la conversación. Este seguimiento resulta fundamental, ya que cada nueva dupla debe retomar la entrevista desde el punto en que fue dejada por la anterior, preservando su continuidad y el hilo conductor de la interacción.



Cada dupla dispone de ocho a diez minutos para intervenir. El o la docente controla el tiempo y, una vez finalizado este periodo, indica a la siguiente dupla que pase al frente y continúe la entrevista. La simulación avanza de esta manera hasta llegar a los últimos estudiantes, quienes tienen la responsabilidad de realizar el cierre de la conversación en el marco de la etapa de exploración de posibilidades. Si este cierre no logra concretarse adecuadamente, El o la docente interviene para completarlo.

Debriefing

Finalizada la simulación, se genera un espacio de reflexión orientado a que el análisis de la experiencia emerja inicialmente de quienes participaron en ella, antes de recibir la retroalimentación formal de el o la docente. El debriefing se organiza en dos momentos: En primer lugar, el actor o actriz comparte cómo experimentó la entrevista desde su posición de consultante simulado, identificando aquellas intervenciones que facilitaron la interacción y aquellas que no contribuyeron de la misma manera. En segundo lugar, los y las estudiantes analizan su propia experiencia, compartiendo cómo vivieron la intervención, qué observaron respecto de su desempeño y qué efectos reconocen que tuvieron sus acciones en el desarrollo de la entrevista.

Cierre y evaluación

Para finalizar, El o la docente agradece la participación del actor o actriz y recoge las reflexiones desarrolladas por los y las estudiantes, dando cierre formal a la experiencia de simulación. A continuación, se realiza el segundo certamen de la asignatura, cuya evaluación se construye directamente sobre el caso que los y las estudiantes acaban de experimentar.

El certamen busca que los y las estudiantes articulen la experiencia práctica con los contenidos trabajados durante el semestre. Para ello, se les solicita: 1) aplicar conceptos del modelo OSAR para comprender la problemática presentada por el consultante simulado; 2) analizar el uso que realizaron de las cuatro herramientas de escucha durante la entrevista; y 3) responder individualmente una pregunta orientada a reflexionar sobre su propio desempeño como entrevistadores desde la perspectiva del modelo OSAR y de las habilidades de escucha aplicadas.

Resultados de la experiencia

A partir de las observaciones docentes, las verbalizaciones de los y las estudiantes y sus bitácoras, la simulación ha sido valorada como una experiencia significativa y auténtica. Los y las estudiantes destacan especialmente la posibilidad de poner en práctica las competencias trabajadas durante el semestre en una situación cercana al ejercicio profesional, reconociendo tanto las habilidades desarrolladas como aquellas que requieren seguir fortaleciendo.

Los y las docentes observan que, después de la experiencia, los y las estudiantes muestran una mayor apropiación del sentido de las competencias abordadas en la asignatura y de su relevancia para el futuro ejercicio profesional. Las bitácoras también evidencian reflexiones sobre el propio desempeño, las dificultades experimentadas y los factores personales que influyen en la interacción con otros.

La simulación ha resultado especialmente significativa para estudiantes con menor confianza en sus capacidades, quienes, al desenvolverse satisfactoriamente en la entrevista, han podido reconocer recursos personales que previamente no identificaban. En algunos casos, los y las docentes observaron incluso una reafirmación de su interés por la carrera.

Como proyección, el equipo plantea continuar sistematizando la experiencia, optimizando los materiales, la preparación de actores y actrices y los casos utilizados, para fortalecer progresivamente su articulación con la formación profesional.



Social Scope Learning

ASIGNATURA

Técnicas Cualitativas de Investigación

CICLO

Licenciatura

SEDE

Concepción



Alejandro Sánchez Oñate

Director Magíster en Psicología
Educativa UDD e Investigador del
Laboratorio AMES-IBEM
Psicólogo. Doctor en Psicología

ÁREA

DISCIPLINAR

Metodológica



Socialscope

MODALIDAD

Realidad virtual no
inmersiva

NECESIDAD QUE ABORDA

En la enseñanza de metodologías de investigación cualitativa existe el desafío de que los estudiantes desarrollen competencias de observación científica en escenarios auténticos. Sin embargo, su acceso presenta una barrera importante: las limitaciones éticas que implica enviar estudiantes a escuelas, centros de salud, empresas u otras organizaciones, dado su incipiente dominio de la observación. Además, un ejercicio exclusivamente observacional no supone un aporte sustantivo para las instituciones, a diferencia de asignaturas posteriores, en las que los estudiantes realizan diagnósticos o intervenciones que contribuyen directamente a su labor.

Frente a este desafío, la simulación de estos escenarios mediante realidad virtual fue la solución identificada por el docente para superar dichas limitaciones. De esta forma, los estudiantes pudieron acceder a una instancia de práctica auténtica para desarrollar sus competencias de observación cualitativa, específicamente en el uso de la técnica de observación no participante.

Esta experiencia estuvo asociada a una investigación que tuvo como objetivo validar la usabilidad y aceptabilidad del software para lograr su propósito formativo.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El diseño comenzó con la revisión, junto con el equipo de RealiTec, de distintas tecnologías capaces de responder al propósito formativo. Tras este análisis, se diseñó un software de realidad virtual inmersivo basado en grabaciones con cámaras 360°: un entorno tridimensional accesible con gafas de realidad virtual y explorable con los mandos otorgados en RealiTec.

Se construyeron tres escenarios, cada uno articulando dos áreas curriculares: educacional-social, organizacional-comunitaria y clínica-jurídica. A partir de una pauta prototípica proporcionada por RealiTec, tres docentes elaboraron las narrativas. Estas fueron representadas por actores en espacios reales, quienes recrearon situaciones realistas y con un desarrollo natural para las áreas curriculares simuladas. Mediante el software, los estudiantes podían situarse en cada escenario y observarlo desde distintas perspectivas, sin interactuar, conforme al rol de observador no participante. Los escenarios se asignaron aleatoriamente y de manera equilibrada entre los estudiantes. La actividad ocupó dos horas por sección y aproximadamente nueve minutos por estudiante.



Desarrollo de la simulación



Briefing

Durante la validación del software, el briefing incluyó una explicación del contexto de la investigación y la firma del consentimiento informado, dado que los estudiantes participaron también como sujetos de estudio. Estos procedimientos no serán necesarios cuando la experiencia se integre regularmente como recurso pedagógico en la asignatura.

Además, el encuadre de la actividad deliberadamente acotado, en coherencia con un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. Los estudiantes solo serán informados de que acudirán a RealiTec para observar un escenario y que, como producto de la experiencia, deberán elaborar un registro de una plana. Antes de la actividad, se presentará un ejemplo de buena observación como modelamiento, pero no se entregarán instrucciones técnicas detalladas. Esta decisión busca conocer las estrategias que emplean inicialmente y contrastar sus distintas observaciones. Posteriormente, la puesta en común de sus registros servirá como punto de partida para introducir orientaciones técnicas y refinar el dominio de la observación cualitativa.

Simulación

La experiencia se desarrolló durante la clase destinada al entrenamiento de la observación científica. Los estudiantes acudieron a RealITec en grupos de cinco, acompañados por el ayudante, para explorar individualmente los escenarios. Aunque se disponía de seis equipos, se optó por utilizar cinco de manera simultánea para evitar problemas de rendimiento asociados al ancho de banda. La actividad ocupó dos horas por sección.



Cada estudiante observó libremente el escenario asignado, sin utilizar una pauta que orientara o delimitara su atención. Esta decisión permitió recoger sus aproximaciones iniciales a la situación antes de introducir orientaciones técnicas más específicas. El personal de RealITec registró la participación de cada estudiante para comprobar que hubiera realizado la experiencia y resguardar que el informe posterior correspondiera a su propia observación, en lugar de reproducir el trabajo de otro compañero.

Debriefing

Inmediatamente después de la observación, los estudiantes respondieron un cuestionario correspondiente a la evaluación piloto del software. Este examinaba su usabilidad y aceptabilidad, la calidad de la inmersión, el cansancio experimentado y la sensación de presencia, entendida como el grado en que el estudiante se percibía corporal y espacialmente situado dentro del escenario.

Además, contaron con una semana para enviar asincrónicamente su protocolo de observación: una narrativa abierta y no estructurada en la que debían describir lo observado en el escenario asignado. La entrega era voluntaria, pero, pese a ello, participó la totalidad de los estudiantes.

Cierre y evaluación

El protocolo de observación se calificó mediante la asignación de una o dos décimas adicionales para el segundo certamen. La primera se otorgaba por realizar y entregar la actividad, mientras que la segunda dependía de la calidad del producto elaborado.

Aunque no se utilizó una rúbrica formal, el docente aplicó criterios cualitativos para distinguir ambos niveles. Los registros limitados a listar o enumerar elementos, sin una organización clara, recibían una décima. En cambio, obtenían dos décimas las narrativas que presentaban un hilo conductor, una temporalidad reconocible, suficiente profundidad y una descripción enriquecida de la situación observada. De este modo, la evaluación permitió diferenciar entre el registro fragmentado de elementos aislados y la construcción de una narrativa observacional articulada.

Resultados de la experiencia

El docente identificó dos aportes principales. El primero se relaciona con la valoración afectiva de la experiencia: acudir al laboratorio, utilizar los dispositivos y situarse en un entorno virtual favoreció una vivencia novedosa, recordada positivamente por los estudiantes como parte de la asignatura.

El segundo corresponde a su valor formativo. Los escenarios, al articular dos áreas curriculares, desafiaron a los estudiantes a analizar la situación de manera sistémica, descomponer sus componentes y reconocer la interacción entre distintos elementos. Esta aproximación fue valorada por los participantes, quienes manifestaron interés en realizar experiencias similares en asignaturas vinculadas con las áreas representadas.

De forma complementaria a esos dos aportes, destaca que, aunque el software fue creado inicialmente para la enseñanza de técnicas cualitativas, su diseño permite proyectar su uso en otras asignaturas. La incorporación progresiva de nuevos escenarios podría ampliar las oportunidades de práctica y favorecer la transferencia de la observación a distintas competencias profesionales de la psicología.



Simulación de Taller Grupal

ASIGNATURA

Habilidades
Profesionales para el
Trabajo Grupal

CICLO

Licenciatura

SEDE

Intersede

ÁREA

DISCIPLINAR

Transversal

MODALIDAD

Simulación con
pares



Magdalena Blaitt Davanzo

Docente Santiago
Psicóloga. Máster en Psicología Clínica y
de la Salud



Fabiola Fleischmann Wigodski

Docente Santiago
Psicóloga. Magíster en Docencia para la
Educación Superior

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia surge de la necesidad de que los y las estudiantes cuenten con una instancia previa para poner a prueba un taller diseñado por ellos mismos antes de implementarlo en una institución real. La simulación permite ensayar por primera vez su ejecución y recibir retroalimentación docente sobre aspectos vinculados al manejo grupal, como la claridad de las consignas, la conducción de las actividades, la interacción con los participantes y la necesidad de ajustar decisiones que, durante la planificación, parecían adecuadas.

A su vez, la experiencia constituye una oportunidad de autoconocimiento profesional, ya que aproxima a los y las estudiantes a las exigencias del trabajo con grupos y les permite reconocer sus propias fortalezas, dificultades o preferencias frente a este tipo de tareas, cuyo manejo forma parte de las habilidades contempladas en el perfil de egreso.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La simulación se integra al segundo certamen de la asignatura y forma parte de un proceso de trabajo desarrollado durante todo el semestre. Desde el inicio, cada grupo de estudiantes es asignado a una institución en la que posteriormente deberá diseñar e implementar una intervención. Las distintas actividades de la asignatura se articulan progresivamente con este propósito.

Como antecedente directo de la simulación, en el primer certamen los y las estudiantes elaboran un informe en el que recopilan antecedentes de la institución, identifican una necesidad y formulan los objetivos que orientarán el diseño de un taller. Este documento es revisado por las docentes, quienes entregan retroalimentación para ajustar la propuesta antes de su puesta en práctica.



Desarrollo de la simulación



Briefing

La preparación para la simulación comienza con el trabajo realizado en torno al primer certamen, en el que se evalúa el diseño del taller. A partir de esta entrega, las docentes proporcionan retroalimentación detallada y realizan tutorías orientadas a revisar la propuesta antes de su ejecución, enfatizando que una actividad que resulta adecuada en el papel puede requerir ajustes al llevarse a la práctica.

Cada semana, las docentes asignan previamente los distintos roles de participación, definiendo qué grupo implementará el taller, cuál asumirá la función de observación y evaluación y quiénes participarán representando al grupo objetivo. Esta distribución también se vincula con la evaluación de la participación en la asignatura.

Antes de comenzar, se refuerza el carácter formativo y de práctica de la experiencia. Las docentes señalan que los y las estudiantes no necesitan modificar su forma de ser ni sobreactuar durante la simulación, procurando que enfrenten la actividad de manera cómoda y sin exigirse una actuación ajena a sus características personales.

Simulación

La simulación tiene una duración aproximada de 90 minutos. Al inicio, el grupo encargado de implementar el taller esa semana presenta brevemente el contexto de intervención y describe las principales características del grupo objetivo, de modo que los compañeros que participarán en la actividad puedan asumir ese rol durante la experiencia.

El equipo ejecutor debe asistir con los mismos materiales que utilizaría posteriormente en la institución y desarrollar el taller procurando aproximarse a las condiciones de una implementación real, manteniendo un desempeño profesional durante toda la actividad.



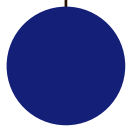
Durante la simulación se distribuyen distintos roles. Las dos docentes de la asignatura, desarrollada en modalidad de codocencia, observan y evalúan la ejecución. Paralelamente, un grupo de estudiantes permanece como observador y registra su evaluación utilizando la misma rúbrica empleada por las docentes. El resto de los compañeros participa representando al grupo objetivo descrito previamente. De esta manera, la ejecución permite que el equipo practique la conducción completa del taller frente a un grupo simulado y sea observado desde distintas posiciones, que posteriormente servirán como base para la retroalimentación sobre su desempeño.

Debriefing

Una vez finalizada la simulación, se destinan aproximadamente 40 minutos al debriefing y la retroalimentación, concebidos como una instancia para revisar la experiencia y extraer orientaciones que puedan incorporarse antes de implementar el taller en la institución real. La conversación se guía mediante una pauta de preguntas y busca promover el intercambio entre quienes ejecutaron la intervención, sus compañeros y las docentes.

En primer lugar, el grupo que desarrolló el taller reflexiona sobre su experiencia: cómo se sintió durante la ejecución, qué aspectos considera logrados y qué elementos modificaría. Luego, los compañeros que actuaron como grupo objetivo y quienes observaron la actividad entregan sus apreciaciones y sugerencias. Finalmente, las docentes complementan la discusión, reforzando aspectos relevantes que no hayan surgido previamente. Además, el equipo recibe retroalimentación por escrito.

Las docentes han observado que, en la autoevaluación inmediata, los y las estudiantes tienden a centrarse en lo que consideran errores o aspectos a mejorar, mientras que la retroalimentación de pares combina logros y sugerencias. Por ello, se enfatiza también la identificación de fortalezas. Asimismo, se ha reforzado la preparación para dar y recibir feedback, promoviendo una comunicación asertiva y constructiva.



Cierre y evaluación

La experiencia se evalúa mediante una rúbrica centrada en dimensiones de manejo grupal, que posteriormente vuelve a utilizarse en el examen. La evaluación integra distintas perspectivas: las docentes, los y las estudiantes observadores, quienes representan al grupo objetivo y el propio equipo ejecutor mediante su autoevaluación. Esta diversidad permite recoger apreciaciones complementarias sobre la claridad de las consignas, la participación, la adecuación de las actividades y su ajuste al perfil del grupo.

Aunque la calificación se estructura a partir de la rúbrica, la retroalimentación también aborda aspectos más amplios del diseño y funcionamiento del taller, vinculando esta instancia con el trabajo desarrollado desde el primer certamen.

La simulación cumple además una función habilitante: los grupos que no alcanzan el 60 % de logro no pueden realizar la intervención en terreno. En el examen, se procura reservar alrededor de 20 minutos para recoger impresiones inmediatas y comentar brevemente aspectos relevantes del desempeño.

Resultados de la experiencia

Las docentes destacan especialmente el valor del debriefing como espacio de construcción colectiva. En algunas aplicaciones, la retroalimentación derivó en intercambios espontáneos entre estudiantes, quienes propusieron ajustes y alternativas para mejorar conjuntamente los talleres, reduciendo incluso la necesidad de intervención docente. Asimismo, se observó que la propia ejecución permite identificar dificultades que no resultaban evidentes durante el diseño: algunos equipos reconocieron por sí mismos, por ejemplo, que determinadas actividades requerían mayor dinamismo.

Según las docentes, los y las estudiantes valoran especialmente la posibilidad de practicar antes de intervenir en una institución real, destacando esta simulación entre las experiencias más significativas del curso. La actividad les permite ensayar la conducción y facilitación de grupos y aproximarse progresivamente a las responsabilidades del ejercicio profesional. Además, el acompañamiento y la retroalimentación continua favorecen una lógica de revisión y ajuste que trasciende la calificación, procurando que las intervenciones posteriores respondan adecuadamente a las necesidades y características de las instituciones participantes.



Clinical Minds: Inteligencia artificial para la simulación de primeros auxilios psicológicos e intervención en crisis

ASIGNATURA

Habilidades de Ayuda en distintos Contextos I

CICLO

Licenciatura

SEDE

Intersede



Pía Gutiérrez Suárez

Docente Concepción
Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica

ÁREA DISCIPLINAR

Integral

MODALIDAD

Simulación con actor o actriz y software



Solange Bertrand Huerta

Docente Concepción y Santiago
Psicóloga. Magíster en Criminología y Ejecución Penal

NECESIDAD QUE ABORDA

La asignatura, perteneciente al área integral y desarrollada durante un bimestre, busca que las y los estudiantes desarrollen habilidades concretas para la aplicación de primeros auxilios psicológicos y la intervención en crisis. Este propósito requiere una metodología que articule la incorporación de conocimientos teóricos con oportunidades progresivas para llevarlos a la práctica.

En este contexto, la simulación constituye un componente central, ya que permite ensayar la aplicación de los modelos de intervención antes de enfrentar situaciones profesionales y ofrece al equipo docente oportunidades para observar cómo los estudiantes traducen los contenidos en actuaciones concretas. Históricamente, la asignatura ha utilizado simulaciones presenciales con actores y actrices, a las que recientemente se incorporó Clinical Mind.ai, plataforma de simulación clínica basada en inteligencia artificial generativa desarrollada por la Universidad de Stanford.



El software simula la interacción con un paciente y genera retroalimentación a partir de las decisiones y acciones del estudiante, la que se complementa con retroalimentación docente basada en una rúbrica elaborada por el equipo. La innovación fue impulsada inicialmente por las docentes de Concepción y posteriormente incorporada en Santiago.

Clinical Mind.ai no reemplaza la simulación presencial, sino que la complementa. Ambas modalidades conforman una secuencia de práctica, retroalimentación y evaluación que atraviesa las unidades de Primeros Auxilios Psicológicos e Intervención en Crisis, permitiendo que los estudiantes se aproximen progresivamente a estas habilidades y demuestren su desempeño en diferentes escenarios de simulación.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se organiza como una secuencia de tres instancias de simulación, distribuidas progresivamente a lo largo de la asignatura.

La primera se desarrolla en la unidad de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) mediante Clinical Mind.ai. Para esta actividad, el equipo docente que participó en el piloto construyó un banco de casos, que posteriormente fue incorporado a la plataforma. Esto permite que las y los estudiantes accedan a distintos escenarios de crisis y practiquen la aplicación del modelo ABCDE de Primeros Auxilios Psicológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La segunda instancia se realiza en la unidad de Intervención en Crisis y corresponde a una simulación presencial con actores o actrices, actividad originalmente contemplada en el programa de la asignatura y que ha sido ajustada progresivamente a partir de las distintas experiencias de implementación. En esta etapa, la simulación se estructura a partir del modelo CASIC, permitiendo que las y los estudiantes avancen desde la aplicación de primeros auxilios psicológicos hacia una intervención en crisis de mayor complejidad.

Para el desarrollo de esta simulación, la coordinación entre docentes cumple un papel relevante, ya que permite establecer criterios comunes y favorecer una implementación estandarizada entre las distintas secciones. Asimismo, la coordinadora de la asignatura se reúne previamente con los actores y actrices para explicar el propósito de la actividad, el contexto en que se desarrolla y las características esperadas de su participación. Cada actor o actriz recibe información detallada del caso con anticipación, de manera que pueda preparar adecuadamente su interpretación y mantener condiciones similares para los distintos grupos de estudiantes.

Finalmente, Clinical Mind.ai vuelve a incorporarse en el examen de la asignatura, esta vez orientado a la evaluación de los aprendizajes y habilidades desarrollados en la unidad de Intervención en Crisis.

Desarrollo de la simulación

Briefing

Desde el inicio de la asignatura, los y las estudiantes conocen la secuencia de simulaciones que desarrollarán durante el bimestre. Se les presenta Clinical Mind.ai en clases, se explica que la plataforma será utilizada en instancias evaluativas y se muestran su funcionamiento y los casos disponibles. Los y las estudiantes pueden acceder anticipadamente a los casos de Clinical Mind.ai y practicar de manera individual fuera del aula.

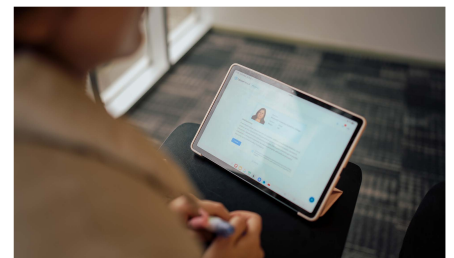
Para la preparación de la simulación con actores o actrices, se selecciona previamente un grupo de estudiantes que podría participar directamente en la simulación. A ellos se les entrega aproximadamente una semana antes un contexto general del caso, deliberadamente más acotado que el proporcionado a los actores o actrices, mientras que el resto del curso desconoce el escenario. Con estos antecedentes, los posibles participantes pueden preparar una pauta de entrevista y aproximarse a la actividad con un marco inicial, sin conocer de antemano toda la información que deberán explorar durante la simulación.

Simulación

Respecto a las simulaciones con Clinical Mind.ai, cada estudiante interactúa individualmente con uno de los casos disponibles en la plataforma y debe responder a la situación simulada aplicando el modelo ABCDE trabajado en la asignatura. Durante la interacción, debe conducir la intervención a partir de la información que entrega el caso y tomar decisiones respecto de cómo proceder, trasladando a una situación concreta los contenidos previamente revisados. La plataforma permite realizar esta práctica de manera individual y entrega retroalimentación sobre el desempeño.

Respecto a la simulación con actores o actrices, la sesión contempla dos casos clínicos diferentes, divididos en los dos bloques de la asignatura. En cada caso, los y las estudiantes previamente seleccionados participan sucesivamente en una misma entrevista. El primer estudiante inicia la interacción con el actor o actriz y conduce la entrevista hasta que la docente señala el relevo, o

el mismo o misma estudiante solicita un relevo si no sabe cómo continuar. En ese momento, otro estudiante ocupa su lugar y debe continuar desde el punto exacto en que terminó su compañero, sin reiniciar la entrevista, actuando colectivamente como un mismo terapeuta, por lo que cada estudiante debe recuperar la información ya obtenida, mantener la continuidad de la interacción y conducir su segmento de la entrevista de acuerdo con el modelo CASIC y con los antecedentes que van emergiendo durante el encuentro.





Debriefing

Respecto a la simulación con el software, el debriefing se considera la retroalimentación realizada por la IA. En cuanto a la simulación con actores o actrices, se desarrolla una instancia de retroalimentación grupal en la que participan tanto quienes condujeron la entrevista como los y las estudiantes que la observaron. Durante la simulación, estos últimos utilizan una rúbrica para registrar si identifican en el desempeño de sus compañeros los pasos y criterios establecidos para la intervención en crisis. De este modo, la observación se orienta por criterios previamente definidos y constituye un insumo para el análisis posterior.

En el debriefing, los y las estudiantes comparten preguntas, comentarios y observaciones a partir de estos criterios, revisando colectivamente las decisiones tomadas y el desarrollo de la entrevista. Dependiendo de lo acordado previamente, el actor o actriz o actriz también participa en la retroalimentación desde la perspectiva del personaje atendido. Sus aportes pueden referirse a preguntas que resultaron relevantes o que habría sido pertinente incorporar, así como a aspectos de la comunicación verbal, no verbal y paraverbal percibidos durante la interacción.



Cierre y evaluación

desarrollada mediante Clinical Mind.ai en Primeros Auxilios Psicológicos constituye un componente del Certamen 1. Asimismo, las simulaciones con actor o actriz y el software asociadas a los contenidos de Intervención en Crisis forma parte del examen de la asignatura.

Resultados de la experiencia



Uno de los principales aportes identificados por las docentes es que la simulación permite que emerjan tempranamente temores asociados al desempeño profesional, como quedarse en blanco, no saber cómo responder ante el llanto o equivocarse durante una intervención. Estas inquietudes se incorporan al trabajo formativo, permitiendo conversar sobre la dificultad de estas situaciones y la necesidad de desarrollar estrategias para abordarlas.

Las docentes también han observado que los y las estudiantes comienzan progresivamente a reconocer mayores recursos para trasladar los conocimientos teóricos a situaciones concretas y desenvolverse con mayor autonomía. Algunos estudiantes han valorado llegar a asignaturas posteriores habiendo tenido previamente experiencias de simulación en un contexto protegido, donde el error puede analizarse sin consecuencias para una persona real.

Por último, desde la perspectiva docente, la experiencia también ha requerido fortalecer la coordinación del equipo, compartir dificultades y revisar conjuntamente aquellos aspectos de la implementación que requieren ajustes, por lo que ha promovido procesos de revisión y mejora de las prácticas docentes.



Simulaciones de situaciones de ayuda

ASIGNATURA

Habilidades de Ayuda en distintos Contextos II (Electivo Clínico)

CICLO

Licenciatura



Pía Gutiérrez Suárez

Docente Concepción
Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica

SEDE

Concepción

ÁREA

DISCIPLINAR

Transversal

MODALIDAD

Simulación con pares, modelamiento docente

NECESIDAD QUE ABORDA

La asignatura busca desarrollar habilidades clínicas de ayuda mediante la aplicación progresiva del modelo de Hill y O'Brien. Uno de sus hitos finales consiste en que cada estudiante realice, en sala espejo, una entrevista breve con una persona real que presenta una situación o problemática de su propia experiencia. Esta instancia exige integrar las técnicas trabajadas durante el curso en una interacción auténtica, tomando decisiones y respondiendo a lo que emerge durante la entrevista. Frente a esta exigencia, la elección de la simulación como estrategia de preparación para esta instancia es una solución ideal para que los y las estudiantes puedan aproximarse gradualmente a las condiciones de la entrevista final sobre una situación de ayuda real.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

Para preparar progresivamente a los y las estudiantes para el examen de la asignatura, la docente organizó las actividades de simulación combinando práctica entre pares, modelamiento docente y nuevas oportunidades de ejercitación. Esta secuencia busca que primero reconozcan sus propios recursos y dificultades y, posteriormente, cuenten con un referente de desempeño antes de la evaluación.

Las simulaciones no utilizan casos prediseñados. En la práctica entre pares, quien asume el rol de persona ayudada selecciona una situación que se sienta cómodo compartiendo, pudiendo modificar u omitir detalles. Durante el modelamiento, la docente tampoco conoce previamente la situación que presentará el o la estudiante voluntario, preservando así la naturalidad e incertidumbre propias de una entrevista real.

Además, se utilizan las mismas rúbricas asociadas al examen en sala espejo, alineando la retroalimentación de las simulaciones con los criterios de evaluación. La progresión sigue las etapas del modelo de Hill y O'Brien: primero se trabajan las técnicas de exploración y luego las de insight. La etapa de acción se aborda solo teóricamente, pues su aplicación requiere mayor formación, tiempo y conocimiento del caso.



Desarrollo de la simulación



Briefing

Antes de cada práctica se revisan los elementos centrales de la etapa del modelo correspondiente y se abre un espacio para plantear dudas y temores asociados a la entrevista, como quedarse en blanco, bloquearse o no saber qué preguntar. También se enfatizan la confidencialidad y el respeto frente a las experiencias que puedan compartirse.

En las simulaciones entre pares, la docente distribuye los roles de ayudador, ayudado y, cuando corresponde, observador, procurando que los y las estudiantes no trabajen con amistades cercanas. A quien asume el rol de ayudado se le indica que elija una situación que se sienta cómodo compartiendo, idealmente veraz, aunque puede modificar u omitir detalles. Cuando se incorpora observación, se orienta la atención hacia aspectos verbales, no verbales y paraverbales.

Para el modelamiento docente, un estudiante participa voluntariamente como persona ayudada. Le solicita al voluntario que seleccione una situación sin revelársela previamente. Al resto del grupo se le asignan focos de observación diferenciados sobre la entrevistadora y la persona ayudada.

Simulación

Con los roles y condiciones previamente establecidos, la primera práctica se realiza entre pares antes del modelamiento docente. El o la estudiante que asume como ayudador conduce la conversación aplicando las técnicas revisadas, mientras su compañero desarrolla espontáneamente la situación escogida. En cursos numerosos, la sección se divide en dos grupos, cada uno con aproximadamente 15 a 20 minutos de trabajo. En una práctica posterior, los y las estudiantes intercambian los roles de ayudador y ayudado. Durante las conversaciones, la docente y el codocente se mantienen al margen de la interacción, pero recorren la sala y monitorean aspectos como las preguntas formuladas, el lenguaje verbal y no verbal, el tono de voz y la disposición corporal, registrando elementos para la retroalimentación posterior.

A continuación, la docente modela frente al curso una entrevista de aproximadamente 25 minutos con el o la estudiante voluntario previamente preparado. Sin conocer de antemano la situación que este presentará, muestra cómo abrir y encuadrar la entrevista, conducirla mediante las técnicas correspondientes y cerrar la interacción. Paralelamente, los y las estudiantes registran los focos de observación que les fueron asignados.



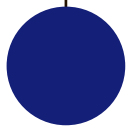
Tras observar el modelamiento, vuelven a practicar entre pares, incorporando los elementos identificados durante la observación y la retroalimentación. Esta misma secuencia se retoma posteriormente en la unidad siguiente de la asignatura, al trabajar la etapa de insight, incorporando progresivamente interpretación, confrontación, inmediatez y autoexposición.

Debriefing

Luego de las simulaciones, el curso se reúne en un plenario guiado por la docente. Aunque no utiliza una pauta fija, inicia con preguntas abiertas sobre cómo vivieron la actividad, qué les resultó más fácil o difícil y qué observaron en su propio desempeño. A partir de las respuestas, profundiza en los aspectos que van emergiendo.

La reflexión comienza habitualmente desde la experiencia de quienes asumieron el rol de ayudados. Se les invita a identificar acciones concretas del compañero que facilitaron la conversación, como determinadas preguntas, el lenguaje utilizado o el tono de voz, así como aspectos que esperaban que fueran abordados. Posteriormente, quienes actuaron como ayudadores analizan sus principales facilidades, dificultades, omisiones y aquello que realizarían de manera diferente.

La docente y el codocente complementan esta reflexión con observaciones recogidas durante la práctica, ejemplificando aspectos verbales, no verbales y paraverbales. La retroalimentación incorpora tanto desempeños logrados como aspectos por desarrollar, incluyendo experiencias profesionales de los propios docentes para reforzar la idea de que estas habilidades se construyen mediante práctica y revisión continua.



Cierre y evaluación

La evaluación de las simulaciones tiene un carácter formativo y busca que los y las estudiantes reconozcan su nivel de desempeño antes de las evaluaciones posteriores. Para ello, la docente y el codocente retroalimentan su actuación utilizando como referencia la misma rúbrica asociada al examen en sala espejo, previamente conocida por el curso. La retroalimentación identifica tanto los recursos demostrados como aspectos específicos que requieren mayor práctica.

Resultados de la experiencia

En las simulaciones entre pares, los y las estudiantes han reportado que la experiencia favorece un clima de confianza y mayor cercanía entre compañeros y compañeras, incluso con personas con quienes previamente habían interactuado poco.

Desde la observación docente, estas instancias permiten visibilizar recursos y dificultades que no siempre emergen en otros espacios de la asignatura. La docente destaca especialmente casos de estudiantes poco participativos que, al asumir el rol de ayudador, muestran habilidades que hasta entonces no habían sido evidentes, posibilitando una retroalimentación más individualizada sobre fortalezas y aspectos por desarrollar.

Asimismo, la docente identifica que los y las estudiantes suelen incorporar la retroalimentación recibida y continuar practicando entre compañeros y compañeras, incluso fuera del aula. Posteriormente, cuando los y las estudiantes se enfrentan al examen en sala espejo, observa una mejora en el desempeño logrado respecto de las instancias previas de simulación. Si bien esta evolución no corresponde a una medida formal del efecto de la experiencia, a nivel cualitativo constituye un cambio consistente identificado por la docente a partir del seguimiento del desempeño de los y las estudiantes.



3.3 Experiencias de simulación profesionalizante y transición al campo laboral



MANUAL DE SIMULACIÓN
PSICOLOGÍA UDD



Simulación clínica en contexto infanto juvenil

ASIGNATURA

Diagnóstico Psicológico
en la Infancia y
Adolescencia

CICLO

Licenciatura

SEDE

Intersede

ÁREA

DISCIPLINAR

Clínica

MODALIDAD

Simulación con
actor o actriz



Alejandra Osorio Alarcón

Docente Concepción
Psicóloga. Magíster en Docencia
Universitaria



Paula Rothhammer Achondo

Docente Santiago
Psicóloga. Doctora en Psicología

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia surge de la necesidad de ofrecer a los y las estudiantes un espacio para integrar y aplicar los conocimientos teóricos asociados al diagnóstico en infancia y adolescencia, articulándolos además con contenidos abordados en asignaturas previas. Su propósito es aproximarlos a un proceso diagnóstico completo, de principio a fin, y generar oportunidades para poner en práctica estos conocimientos en una situación que reproduzca las exigencias de la evaluación clínica.

Si bien los y las estudiantes conocen previamente técnicas propias de la entrevista, la simulación busca que puedan utilizarlas en el contexto de un proceso diagnóstico y enfrentarse a los distintos factores que intervienen en este tipo de evaluación. De este modo, la experiencia no se limita a la aplicación de conocimientos diagnósticos, sino que permite vivenciar la complejidad del proceso de evaluación clínica y practicar las habilidades necesarias para conducirlo de manera integrada.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

Antes del inicio de la asignatura, el equipo docente realiza una reunión de planificación en la que revisa el cronograma, los contenidos que requieren refuerzo o ajustes y, especialmente, la organización de la simulación. La experiencia se estructura en tres sesiones, correspondientes a distintos momentos de un proceso psicodiagnóstico: entrevista inicial, aplicación de instrumentos y entrevista de devolución con entrega de informe.

Para ello, los y las docentes trabajan a partir de casos previamente estandarizados, que pueden recibir ajustes menores según las características de los actores o actrices disponibles. Asimismo, acuerdan los instrumentos que se utilizarán durante la evaluación, procurando integrar técnicas cualitativas y cuantitativas, como el Test de Relaciones Objetales (TRO) y cuestionarios. Esta planificación común busca mantener criterios compartidos entre las distintas secciones, aunque la distribución temporal de las sesiones puede variar según la organización de cada docente.

Como parte de la preparación, el equipo revisa y ajusta el guion del caso y posteriormente realiza reuniones de socialización con los actores o actrices, en las que se examina cada momento de la situación simulada y se resuelven dudas sobre su representación. El guion establece la información clínica que debe mantenerse constante, pero se permite a los actores o actrices cierta flexibilidad para reaccionar espontáneamente dentro de esos límites, con el propósito de aproximar la experiencia a la variabilidad propia de una situación clínica real.



Desarrollo de la simulación



Briefing

La preparación para la simulación se desarrolla durante las primeras clases y puede complementarse mediante una ayudantía. En estas instancias, los y las estudiantes repasan los contenidos teóricos asociados a la entrevista clínica y practican en duplas mediante role play a partir de casos breves. Durante estos ejercicios, alternan los roles de entrevistador y observador, practican el levantamiento de información básica y avanzan progresivamente hacia una indagación más profunda.

Junto con esta preparación técnica, los y las docentes procuran establecer un espacio de confianza y cuidado antes de la simulación. Se explicita que la actividad tiene un carácter formativo y no está asociada a una calificación, enfatizando que el foco estará puesto en reconocer las herramientas y fortalezas de los y las estudiantes, así como en identificar aspectos que puedan seguir desarrollando.

Simulación

La simulación se desarrolla en tres sesiones de aproximadamente 45 minutos, correspondientes a las etapas del proceso diagnóstico definidas previamente: entrevista inicial, aplicación de instrumentos y entrevista de devolución con entrega del informe. En cada sesión, una dupla asume la conducción de la situación simulada, procurando que participen estudiantes distintos en las tres instancias para ampliar las oportunidades de práctica. La participación es voluntaria, aunque, en algunos casos, es necesario incentivar a los y las estudiantes. Asimismo, se mantiene cierta flexibilidad para reemplazar a un participante si durante la actividad no se siente en condiciones de continuar.

Mientras la dupla conduce la sesión, los y las docentes observan sin intervenir, salvo cuando la situación requiere apoyo o reorientación. En estos casos, pueden realizar una pausa mediante una dinámica de stop y play: el actor o actriz detiene su actuación y adopta una posición neutral mientras el docente reencuadra la situación, entrega una orientación breve o

ayuda a los y las estudiantes a regularse; posteriormente, la simulación continúa desde el punto en que fue interrumpida.



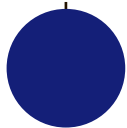
Los demás estudiantes participan como observadores activos. Durante cada sesión mantienen una escucha atenta y registran con lápiz y papel la información relevante, que posteriormente utilizarán para elaborar su informe. Para resguardar la concentración y el carácter formal de la experiencia, se establecen reglas específicas: no conversar, salir de la sala ni utilizar celulares o computadores durante el desarrollo de la simulación.

Debriefing

Al finalizar cada sesión, se realiza un debriefing que comienza explorando cómo se sintieron quienes participaron directamente, con el propósito de disminuir la tensión antes de analizar la experiencia. Luego, los y las docentes guían una reflexión sobre las decisiones tomadas, las herramientas utilizadas, la selección de antecedentes y la formulación de hipótesis, procurando reconocer fortalezas e identificar oportunidades de mejora.

Posteriormente, los actores o actrices abandonan su rol de pacientes y entregan retroalimentación a la clase sobre cómo percibieron el vínculo, qué aspectos facilitaron la entrevista y cuáles resultaron más difíciles. Después, el análisis se amplía al caso: se revisan el motivo de consulta, las hipótesis, la información faltante, otras personas que sería pertinente entrevistar y las variables relevantes.

La reflexión continúa en clases posteriores, retomando situaciones de la simulación a la luz de nuevos contenidos. Entre la segunda y tercera sesión, además, se guía el análisis e interpretación de los instrumentos aplicados.



Cierre y evaluación

Los y las estudiantes conocen previamente una pauta transversal que orienta su desempeño durante las entrevistas, considerando aspectos como establecimiento de rapport, claridad y pertinencia de las preguntas, profundización, autorregulación, razonamiento clínico y conducta ética. Estos criterios se trabajan también en ayudantía y sirven como referencia para que puedan revisar su propio desempeño. Tras la retroalimentación general, quienes participaron directamente pueden solicitar una devolución individual, guiada por estos mismos criterios y por una rúbrica general del docente.

Como producto final, los y las estudiantes elaboran grupalmente un informe diagnóstico. Parte de su redacción se realiza en clases, de modo que el docente pueda orientar y corregir el proceso. Para favorecer interpretaciones acordes con su nivel de formación, se utiliza un análisis de contenido de la información cualitativa, evitando inferencias que excedan los antecedentes disponibles.

Resultados de la experiencia

Las docentes identifican la simulación como una instancia especialmente valiosa para poner en juego el razonamiento clínico en condiciones difíciles de reproducir mediante actividades exclusivamente teóricas, ya que más allá de aplicar o interpretar instrumentos de manera mecánica, los y las estudiantes deben integrar distintos antecedentes, considerar variables de diferentes niveles y justificar sus decisiones respecto del proceso diagnóstico.

La experiencia también permite trabajar situaciones que emergen durante la interacción, como preguntas que no se realizaron, formulaciones poco adecuadas o decisiones que podrían haberse abordado de otra manera. Estas situaciones son retomadas como oportunidades de análisis y aprendizaje, en un contexto protegido que admite la revisión del propio desempeño.

Asimismo, se destaca de la experiencia que algunos estudiantes que inicialmente mostraban reticencia a participar señalaron posteriormente haber valorado la experiencia y agradecido haber sido incentivados a involucrarse, al considerar que probablemente no se habrían ofrecido voluntariamente.



Análisis de caso clínico

ASIGNATURA

Diagnóstico
Psicológico en la
Adultez

CICLO

Licenciatura

SEDE

Concepción

ÁREA

DISCIPLINAR

Clínica

MODALIDAD

Análisis de caso
simulado grabado



Valeria Acuña Leiva

Docente Concepción
Psicóloga. Magíster en Psicoterapia
Cognitiva Postracionalista

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia surge de la necesidad de ofrecer a los y las estudiantes una actividad integradora que les permita abordar, de manera progresiva, las distintas etapas del proceso diagnóstico a lo largo del semestre. El propósito es superar el trabajo fragmentado de habilidades específicas y propiciar un ejercicio más completo, en el que deban analizar e integrar información, elaborar síntesis y avanzar hacia la formulación de un caso.

Para responder a esta necesidad, desde 2025 se incorporó el trabajo con un caso simulado disponible en la plataforma HAP de Psiconecta, consistente en videos protagonizados por un psicólogo profesional y un paciente simulado. A partir de la observación del caso, los y las estudiantes desarrollan un trabajo organizado en tres etapas que recorre el proceso diagnóstico desde la primera entrevista hasta la elaboración del informe.

El diseño del caso y la participación de un actor permiten aproximar a los y las estudiantes a la observación de una situación clínica semejante a aquellas que podrían encontrar en el ejercicio profesional, pero en un entorno seguro para su análisis y evaluación.



Esta modalidad ofrece una oportunidad difícil de implementar con pacientes reales, especialmente en cursos numerosos, y permite mantener un mismo caso como eje articulador durante el semestre, dando continuidad al trabajo y a las distintas etapas del proceso diagnóstico.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se organiza en tres etapas sucesivas, cada una asociada a uno de los tres videos del caso simulado. Para cada etapa, la docente prepara instrucciones y materiales específicos, articulados con los contenidos abordados previamente en la asignatura.

En la primera etapa, se elabora una pauta para analizar la entrevista inicial, y de esta manera los y las estudiantes puedan identificar motivo de consulta, gatillantes, identificar antecedentes relevantes, describir el examen psicopatológico, formular una hipótesis preliminar y diseñar un plan diagnóstico. En la segunda etapa, se preparan protocolos simulados de instrumentos trabajados en el curso, el PAI, el BDI, Indicadores del Test de Rorschach o la Entrevista estructural, respondidos de manera coherente con el caso para que puedan integrarse con la información de las entrevistas y el modelo multinivel, siendo relevante en esta segunda parte el desarrollo de la Hipótesis Explicativa y la Hipótesis Comprensiva y la construcción de Objetivos Terapéuticos. Finalmente, en la tercera etapa, se disponen las instrucciones para elaborar la devolución y el informe clínico final, definiendo previamente su destinatario —en este caso, un psiquiatra—. Además, se prepara una guía de preguntas reflexivas para acompañar el análisis progresivo del caso en las ayudantías.

Desarrollo de la simulación



Briefing

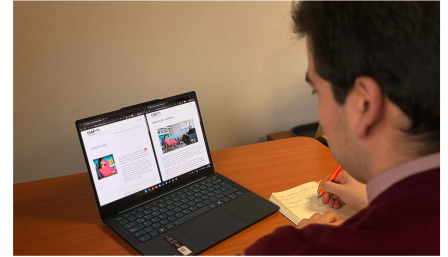
El briefing se desarrolla de manera progresiva, en correspondencia con las tres etapas de la experiencia. Antes de cada una, se comparte con los y las estudiantes el video correspondiente y las orientaciones necesarias para abordar esa fase del proceso, evitando anticipar información de las etapas posteriores.

Las rúbricas asociadas a los tres productos se encuentran disponibles desde el inicio y son compartidas por los ayudantes, de modo que los y las estudiantes puedan conocer los criterios con que será evaluado su trabajo. No obstante, actualmente estas rúbricas no se revisan de manera sistemática en clases, por lo que en próximas versiones se incorporará en la clase su revisión previa a cada etapa, para clarificar los criterios esperados y preparar mejor a los y las estudiantes antes de enfrentar cada momento de la simulación. Para la versión 2026 de la asignatura se ha definido que cada etapa del proceso se desarrolle en dos modalidades: un trabajo de análisis en ayudantía, en el que el alumno/a trabaja en base a una guía de preguntas evaluadas del video, guiado por su ayudante, que sirve de base para la posterior entrega de la parte escrita, ambas entregas son evaluadas.

Simulación

La simulación se estructura en las etapas previamente descritas, asociadas a los tres videos del caso. Los y las estudiantes trabajan en duplas y observan asincrónicamente cada sesión, avanzando progresivamente desde el análisis inicial hasta la integración y comunicación final del proceso diagnóstico.

En la primera etapa, analizan la entrevista inicial e identifican los antecedentes relevantes del caso, el motivo de consulta manifiesto y latente, posibles gatillantes y desencadenantes, y los signos y síntomas observables en el examen psicopatológico. A partir de esta información elaboran una hipótesis preliminar y diseñan un plan diagnóstico, seleccionando los instrumentos que consideran pertinentes para continuar la evaluación.



En la segunda etapa, observan la siguiente sesión grabada y reciben protocolos simulados de instrumentos como el PAI y el BDI, completados como si correspondieran a las respuestas del paciente del caso. Los y las estudiantes corrigen e interpretan estos resultados y los integran con la información procedente de las entrevistas y la observación clínica. Con estos antecedentes realizan un análisis desde el modelo multinivel, construyen una formulación del caso mediante hipótesis descriptivas y comprensivas y establecen objetivos.

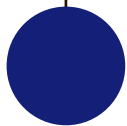
Finalmente, en la tercera etapa, incorporan las correcciones realizadas durante las fases anteriores y elaboran un guion de devolución y el informe clínico final. Este último se dirige a un psiquiatra, por lo que deben seleccionar qué información resulta pertinente comunicar y ajustar su contenido y nivel de profundidad al destinatario profesional.

Debriefing

El debriefing acompaña las tres etapas de la experiencia y se desarrolla principalmente en las ayudantías, entre una fase y la siguiente. En cada instancia, la o el ayudante utiliza una serie de preguntas para guiar la revisión del caso y apoyar a los y las estudiantes en la construcción progresiva de sus análisis y decisiones. Este proceso se complementa con la retroalimentación asociada a la rúbrica de cada entrega, cuyos comentarios pueden incorporarse en la etapa posterior.

La reflexión también considera las reacciones e impresiones que genera el caso. Preguntas como “¿qué me pasa con este caso?” o “¿qué impresión me produce inicialmente?” permiten explicitar las primeras aproximaciones de los y las estudiantes y examinarlas a medida que incorporan nuevos antecedentes.

Este trabajo reflexivo continúa en las clases regulares, donde el caso se retoma a propósito de los contenidos que se van abordando. Los y las estudiantes contrastan sus interpretaciones, plantean preguntas y revisan progresivamente sus análisis a partir de los nuevos conocimientos y antecedentes disponibles.



Cierre y evaluación

La evaluación mantiene la estructura de las tres etapas de la experiencia. Cada una culmina con una entrega calificada, por lo que los y las estudiantes obtienen tres notas asociadas a la simulación. Los productos se evalúan mediante rúbricas específicas, cuyos criterios se ajustan a las habilidades requeridas en cada momento del proceso diagnóstico.

De este modo, la evaluación acompaña la progresión de la experiencia, desde el análisis inicial y la planificación diagnóstica hasta la integración de antecedentes y la comunicación de sus conclusiones. En la etapa final, la elaboración de la devolución considera también criterios éticos vinculados con la selección de la información que corresponde comunicar al paciente y la manera apropiada de hacerlo. El proceso culmina con la elaboración del informe clínico final, en el que los y las estudiantes integran el trabajo desarrollado y las correcciones realizadas en las etapas anteriores.

Resultados de la experiencia

La docente identifica como principal aporte de la experiencia la posibilidad de aproximar a los y las estudiantes a un proceso clínico más cercano al ejercicio profesional que los casos escritos utilizados habitualmente. El uso de entrevistas realizadas por un psicólogo con un paciente simulado permite observar el desarrollo de las sesiones y analizar tanto la información aportada por el paciente como las decisiones e intervenciones del profesional. De hecho, durante las clases algunos estudiantes cuestionan preguntas o intervenciones realizadas por el terapeuta, ampliando su análisis más allá del diagnóstico del caso.

A lo largo de las tres etapas, la docente observa que los y las estudiantes deben tomar decisiones progresivamente más complejas: seleccionar instrumentos, integrar distintas fuentes de información, formular hipótesis y objetivos, y discriminar qué antecedentes comunicar en la devolución y el informe. Las reflexiones desarrolladas durante el proceso sugieren, desde su perspectiva, que la actividad contribuye efectivamente a vincular los contenidos teóricos con su aplicación clínica. De esta manera, la simulación se transforma en un aporte al desarrollo del juicio clínico. El proceso no sólo requiere recolectar información, sino también interpretar esa información, organizarla, reconocer la incertidumbre, formular el caso de manera coherente de principio a fin y tomar decisiones fundamentadas. Se observa que los alumnos logran visualizar la importancia de la coherencia del proceso diagnóstico, es decir que exista una concordancia entre motivo de consulta como eje de la intervención, hipótesis y objetivos terapéuticos, que dada las características de esta actividad es posible lograr.

Asimismo, los y las estudiantes suelen comentar el caso con interés y entusiasmo, señalando que vuelven a revisar los videos o que continúan pensando en ellos posteriormente. Como oportunidad de mejora, la docente proyecta fortalecer el trabajo asociado al informe final de devolución, considerando su relevancia para las posteriores experiencias de práctica profesional.



De la simulación a la práctica clínica: Evaluación y retroalimentación para el desarrollo de competencias clínicas en primera entrevista psicológica.

ASIGNATURA

Práctica en Psicología
Clínica SPI

CICLO

Título

SEDE

Intersede

ÁREA

DISCIPLINAR

Clínica

MODALIDAD

Simulación con
actor y sala espejo



Estefanía Manosalva Arriagada

Directora SPI Concepción
Psicóloga. Magíster en Psicología de la
Adolescencia



Jeannette Cannobio Medina

Coordinadora clínica docente, SPI
Concepción
Psicóloga. Magíster en Psicoterapias
Dinámicas

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia de simulación del Servicio de Psicología Integral (SPI) es, desde hace más de una década, un eje de la formación clínica en Psicología. Antes de iniciar su práctica profesional, los y las estudiantes realizan una primera entrevista con un paciente simulado y repiten la experiencia al finalizar el semestre. Esta evaluación longitudinal permite observar la evolución de sus competencias clínicas. Tras cada entrevista reciben retroalimentación, instancia que favorece la reflexión sobre el desempeño, el reconocimiento de fortalezas y aspectos por mejorar, y la incorporación progresiva de estos aprendizajes al ejercicio profesional.

Sin embargo, su evaluación ha enfrentado dificultades. Inicialmente, los docentes calificaban desde su experiencia clínica, lo que producía criterios heterogéneos entre supervisores. En 2015 se implementó una pauta con indicadores comunes, utilizada hasta 2025, pero posteriormente se identificó la necesidad de contar con un instrumento más robusto, válido y confiable.



Para el SPI, como centro de práctica de la universidad, resultaba prioritario producir evidencia sistemática sobre cómo los y las estudiantes próximos al egreso alcanzaban las competencias del perfil de Psicología UDD, particularmente en la primera entrevista clínica. En respuesta, se impulsó un proyecto de innovación destinado a diseñar, validar y estandarizar un nuevo instrumento de evaluación basado en esta experiencia de simulación.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto, se denominó Diseño, Validación y Estandarización de un Instrumento de Evaluación para Entrevistas Clínicas Iniciales en Simulación, financiado con fondos del CID, por haber ganado el concurso de proyectos de innovación docente del 2025. Para construir la nueva pauta se revisó bibliografía especializada, el instrumento previamente utilizado y los datos históricos recopilados entre 2016 y 2024 en el SPI. A partir de estos antecedentes se elaboró una pauta de 12 dimensiones clínicas, que considera aspectos de forma, comunicación, contenido y resultados de la entrevista. Posteriormente, fue sometida al juicio de siete expertos de Santiago y Concepción, vinculados a los ámbitos clínico, metodológico y de simulación, alcanzando consenso total respecto de la relevancia de sus ítems. El instrumento se complementó con un instructivo docente, un glosario y ejemplos de conductas observables.

Para implementar la simulación se busca asegurar condiciones comparables entre estudiantes. Para esto, los docentes preparan a los actores entregándoles orientaciones sobre las características generales del consultante, las emociones o conductas que debe expresar y el nivel de complejidad esperado. Estas orientaciones pueden incluir, por ejemplo, expresar tristeza, irritabilidad o ansiedad, pero no necesariamente especifican una patología, ya que una persona puede consultar por un problema sin presentar un cuadro clínico definido, pues se busca reproducir la incertidumbre propia de una primera consulta. A partir de estas directrices, los actores construyen el personaje, procurando mantener elementos comunes que permitan una experiencia realista y suficientemente estandarizada para la evaluación buscado por las docentes.

Desarrollo de la simulación



Briefing

Durante la primera semana de práctica, idealmente en el segundo o tercer día, se informa al estudiante que realizará una entrevista clínica simulada con un actor o actriz. Se le explica que la actividad busca evaluar sus habilidades para conducir una primera entrevista y que debe desarrollarla del mismo modo en que atendería a un paciente real. Asimismo, se anticipa que la simulación se repetirá al finalizar la práctica, utilizando los mismos criterios de evaluación. El o la estudiante no recibe información clínica previa sobre el paciente simulado, preservando así la incertidumbre característica de una primera consulta.

Simulación

La entrevista tiene una duración aproximada de 30 minutos y el escenario varía según el área de práctica. En clínica adulta, el actor o actriz representa a un consultante con alguna dificultad definida para la situación, habitualmente vinculada con problemas de pareja, ansiedad o estado de ánimo.



En clínica infantojuvenil, al no utilizar actores niños, el paciente simulado asume el rol de padre o madre de un niño que presenta alguna dificultad. Esta configuración mantiene correspondencia con la práctica habitual, donde la primera aproximación clínica suele realizarse con el adulto responsable. La actividad se desarrolla en una sala con espejo unidireccional. El o la estudiante conduce la entrevista individualmente con el paciente simulado, mientras dos docentes observan desde la sala contigua. Durante la interacción, ambas evalúan de manera independiente el desempeño mediante la pauta estandarizada, registrando los puntajes correspondientes a las dimensiones y conductas observadas.

Debriefing

Al finalizar la entrevista, el o la estudiante se retira momentáneamente, y el actor o actriz comparte con los docentes su percepción de la interacción desde el rol de paciente. Esta retroalimentación constituye el componente cualitativo de la evaluación y aporta información sobre aspectos como el volumen de voz, el contacto visual, la actitud no verbal, la sensación de escucha y calidez, o la percepción de prisa o nerviosismo durante la entrevista. Si bien estas apreciaciones corresponden a una valoración subjetiva, permiten incorporar al feedback la perspectiva de quien experimentó directamente la interacción como consultante simulado.

Posteriormente, esta información se integra a la retroalimentación entregada al estudiante junto con la evaluación docente. Durante este espacio se promueve también su participación, preguntándole cómo vivió la experiencia, qué le pareció la entrevista y la retroalimentación recibida, y si desea plantear observaciones, desacuerdos o aspectos que considere relevantes respecto de su desempeño.

Cierre y evaluación

Una vez finalizada la simulación, ambas docentes completan individualmente la pauta y posteriormente contrastan sus apreciaciones. A partir de estas evaluaciones y de la percepción aportada por el actor o actriz, se entrega al estudiante una retroalimentación estructurada, procurando realizarla lo más próximo posible a la simulación. Esta comienza destacando fortalezas del desempeño y continúa con las principales oportunidades de mejora, incorporando ejemplos observados durante la entrevista y la experiencia subjetiva del paciente simulado.

Al finalizar la práctica, el o la estudiante realiza una nueva simulación y es evaluado con el mismo instrumento. Para esta segunda instancia se utiliza un actor o actriz diferente y una problemática distinta, evitando la familiarización con la persona o el escenario previo. Así, se busca observar el desempeño ante una nueva situación y comparar los puntajes obtenidos al inicio y al término del proceso práctico.

Resultados de la experiencia

Uno de los principales resultados del proyecto fue construir y validar un instrumento estandarizado y replicable para evaluar la primera entrevista clínica, acompañado de recursos que permiten orientar su aplicación y retroalimentación. Para el equipo docente, la pauta cumple principalmente una función formativa: permite entregar al estudiante información estructurada sobre su desempeño y, al mismo tiempo, contrastar las evaluaciones de inicio y cierre como insumo para revisar el propio proceso de supervisión. El equipo identifica diferencias positivas observables entre ambas instancias, especialmente en la seguridad de los y las estudiantes y en el despliegue de habilidades comunicacionales y de contención. Sin embargo, aún no se puede establecer si estas diferencias son estadísticamente significativas, pero en la medida que se acumulen datos con el nuevo instrumento, se espera realizar este análisis.

Además, destacan que la simulación también ofrece un entorno protegido para afrontar dificultades propias de las primeras entrevistas individuales, como la ansiedad o inseguridad, sin involucrar a un paciente real. Según la experiencia docente, los y las estudiantes pueden vivir inicialmente la actividad como una fuente adicional de estrés, aunque suelen comprender mejor su propósito una vez contextualizada y algunos egresados la han valorado retrospectivamente por su aporte a la preparación para el ejercicio profesional.

Finalmente, el desarrollo del proyecto fue valorado por el equipo como una oportunidad para fortalecer sus capacidades de innovación docente y generar una herramienta con potencial de aplicación en otras asignaturas, incluso antes del ingreso a la práctica profesional.



Taller en espejo SPI

ASIGNATURA

Práctica en
Psicología Clínica
SPI

CICLO

Título

SEDE

Santiago

ÁREA

DISCIPLINAR

Clínica

MODALIDAD

Simulación entre
pares en sala espejo



Michelle Diemer Ureta

Directora SPI Santiago
Psicóloga. Magíster en Estrategias de
Intervención en Salud Mental Infantil

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia surge a partir de una dificultad identificada en la preparación de estudiantes que iniciaban su práctica clínica. Aunque las salas de espejo estaban disponibles para aproximarlos progresivamente al trabajo con consultantes, cuando se les invitaba a simular situaciones clínicas —por ejemplo, realizar una devolución a una familia— prácticamente no había voluntarios o voluntarias. Los y las docentes identificaron que exponerse frente a sus compañeros y compañeras, incluso en una situación simulada, generaba un nivel importante de ansiedad.

Esta dificultad se hacía especialmente visible frente a hitos que los propios estudiantes señalaban como particularmente ansiógenos: establecer el primer contacto telefónico con un o una consultante, realizar entrevistas de recepción, sostener reuniones con establecimientos educacionales y comunicar resultados de un proceso psicodiagnóstico a consultantes o familiares.



La necesidad adquirió especial relevancia con el retorno a la presencialidad después de la pandemia. El equipo constató que las nuevas salas de espejo del SPI Santiago estaban siendo escasamente utilizadas, pese al interés institucional por fortalecer el aprendizaje experiencial. A partir de ello, se identificó la necesidad de ofrecer una aproximación gradual y sistemática al desempeño clínico, mediante simulaciones previas al contacto con consultantes reales.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se organiza como un taller de espejo que se desarrolla durante todo el semestre y en el que participan todos los y las estudiantes en práctica clínica del SPI. Su diseño contempla una progresión desde situaciones simuladas hacia la atención posterior de pacientes reales. Para cada simulación se definen previamente los escenarios y roles, pudiendo los y las estudiantes representar al terapeuta, consultante o familiar.

El diseño también se ha ampliado hacia el trabajo sobre la persona del terapeuta. Por ejemplo, ante la inasistencia de un o una consultante, el caso puede reconstruirse mediante simulación para explorar cómo determinadas situaciones del proceso clínico afectan al estudiante y cómo responde ante ellas.

Desarrollo de la simulación



Briefing

Antes de iniciar la simulación, el o la docente presenta a los y las estudiantes el contexto, las etapas de la actividad y su propósito. Se explicita que se trata de una simulación —y no de un role-playing— y se describe el funcionamiento de la sala de espejo. Mientras un estudiante participa en el escenario, el supervisor o supervisora y sus compañeros y compañeras de práctica, organizados en grupos de 8 a 10 personas, permanecen al otro lado del espejo. Además, en algunas sesiones, se suma un segundo supervisor o supervisora que acompaña al estudiante dentro de la sala espejo.

También se explica el uso del intercomunicador, que permite al equipo realizar sugerencias durante la simulación y al estudiante solicitar apoyo cuando lo requiera. El o la participante debe informar al consultante simulado sobre este recurso como parte del encuadre. Asimismo, se anticipa que durante la actividad podrá salir brevemente para recibir retroalimentación del grupo y posteriormente regresar para cerrar la interacción.

Finalmente, se define el escenario concreto, el objetivo del ejercicio y una pregunta específica de supervisión. Quien representa al consultante recibe instrucciones precisas para propiciar, durante los 15 a 20 minutos de simulación, las situaciones que el o la estudiante necesita practicar.

Simulación

La simulación es una actividad obligatoria de carácter formativo y no contempla calificación. Los y las estudiantes practican escenas breves asociadas a distintos hitos del trabajo clínico, como el contacto telefónico inicial, la primera entrevista, reuniones con establecimientos educacionales, devoluciones a consultantes o familias y la invitación a participar en una sesión supervisada en sala de espejo.

Cada ejercicio dura aproximadamente 15 minutos y se concentra en una situación específica, con una lógica de entrenamiento. Mientras uno o más estudiantes representan la escena al interior de la sala, sus compañeros y compañeras observan desde el otro lado del espejo y aportan preguntas, inquietudes o sugerencias.



El supervisor o supervisora centraliza esta participación mediante el intercomunicador. Recoge los aportes del grupo y, cuando resulta pertinente, se comunica con quienes están desarrollando la simulación en representación del equipo. De este modo, quienes observan también participan activamente en el análisis y conducción de la situación clínica simulada.

Debriefing

El debriefing se desarrolla en una secuencia estructurada que retoma la pregunta de supervisión planteada al inicio. Primero, los compañeros y compañeras comparten lo que observaron durante la simulación, centrándose en describir lo ocurrido y el desempeño del o la participante, más que en señalar qué habrían hecho ellos de manera diferente. Luego, quienes representaron otros roles comentan cómo vivieron la interacción y qué elementos identificaron desde su posición.

A continuación, el o la estudiante protagonista reflexiona sobre cómo se sintió, qué reconoció en su desempeño y en qué medida la experiencia contribuyó a responder su pregunta de supervisión. La docente integra posteriormente los distintos aportes, refuerza aspectos logrados y entrega sugerencias y orientaciones clínicas, apoyándose en una rúbrica de retroalimentación.

Cierre y evaluación

El cierre queda a cargo del o la estudiante protagonista, quien identifica los principales elementos que recoge de la experiencia y el feedback de sus compañeros y compañeras y supervisores, valorando en qué medida la simulación contribuyó a abordar la necesidad o pregunta de supervisión planteada inicialmente. Dado que la actividad es obligatoria y tiene un carácter exclusivamente formativo, esta no contempla una calificación.

Resultados de la experiencia

Los principales resultados identificados provienen de observaciones docentes y de los reportes cualitativos de los y las estudiantes. Según los supervisores, la incorporación progresiva de la simulación ha contribuido a disminuir la resistencia inicial a participar y a ofrecer un espacio de preparación antes del contacto con consultantes reales. Los y las estudiantes reportan que ensayar previamente situaciones clínicas les facilita posteriormente enfrentarlas en la práctica y les permite reconocer fortalezas y aspectos por desarrollar.

La experiencia también ha sido valorada por su aporte al trabajo sobre la persona del terapeuta. La observación de los compañeros y compañeras y la retroalimentación permiten al estudiante reconocer cómo se posiciona y reacciona frente a distintas situaciones clínicas, favoreciendo instancias de autoconocimiento acompañadas por el equipo.

Para los supervisores y el centro de práctica, las simulaciones aportan información sobre el nivel de preparación y las necesidades de apoyo de cada estudiante, lo que permite ajustar la supervisión y considerar estos antecedentes al asignar casos clínicos. Además, ofrecen oportunidades para observar habilidades de comunicación, trabajo en equipo y consideración de aspectos éticos en situaciones cercanas al desempeño profesional.



Simulación del rol del psicólogo educacional

ASIGNATURA

Práctica
Educativa

CICLO

Título

SEDE

Santiago

ÁREA

DISCIPLINAR

Educativa

MODALIDAD

Simulación con
realidad virtual y
avatares



Jorge Varela Torres

Director Laboratorio de Convivencia,
IBEM UDD
Psicólogo. Doctor en Psicología y
Educación



Francisca Cuevas Cárdenas

Docente Santiago
Psicóloga. Magíster Psicología
Educativa

NECESIDAD QUE ABORDA

La experiencia nace a raíz del continuo impulso de la Facultad de Psicología para innovar en las prácticas docentes, orientación que también ha sido asumida por Laboratorio de Convivencia de IBEM UDD, mediante la búsqueda de nuevos espacios y herramientas para la formación y la investigación. En este marco, se identificó como una necesidad formativa que los y las estudiantes pudieran reflexionar sobre su rol como psicólogos educacionales. En particular, si bien los y las estudiantes realizan su prepráctica en establecimientos educacionales, las experiencias a las que acceden en terreno son diversas y no siempre les permiten enfrentarse a situaciones profesionales complejas. Por ello, se buscó generar una instancia protegida en la que pudieran aplicar los conocimientos trabajados en la asignatura, ejercitar habilidades profesionales y analizar situaciones escolares desde una perspectiva contextual, para lo cual la simulación mediante realidad virtual inmersiva surgió como una herramienta ideal para responder a esta necesidad.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

Para esto, los docentes se contactaron con el laboratorio RealiTec para diseñar una experiencia que respondiera a la necesidad identificada.

El diseño tomó como antecedente una actividad previa de la asignatura, basada en la observación de un video de YouTube para reflexionar e identificar elementos asociados al rol del psicólogo educacional. La realidad virtual inmersiva permitió transformar este ejercicio en una experiencia interactiva. Para ello, los docentes elaboraron prompts que orientaron la construcción de un escenario vinculado a situaciones habituales del contexto escolar: involucra dificultades de convivencia, conflicto entre pares y posibles situaciones de acoso escolar. En la simulación, cada estudiante selecciona uno de los seis actores vinculados a la situación e interactúa con avatares configurados mediante inteligencia artificial.



Desarrollo de la simulación



Briefing

Antes de participar en la simulación, los y las estudiantes cuentan con tres sesiones de clases destinadas a profundizar en el rol del psicólogo educacional, que proporcionan el marco conceptual desde el cual enfrentar posteriormente la experiencia. Debido al tiempo disponible en la asignatura, esta preparación constituye el principal trabajo previo a la actividad. La clase anterior a la actividad, el o la docente realiza un encuadre de la simulación, en el que presenta su propósito, dinámica e instrucciones generales para orientar la participación de los y las estudiantes.

Simulación

La simulación se realiza aproximadamente durante la cuarta o quinta sesión de la asignatura, cuando los y las estudiantes ya han iniciado sus actividades de prepráctica en terreno. De este modo, la experiencia se articula con los contenidos trabajados en clases sobre el rol del psicólogo educacional y con las situaciones que comienzan a observar en contextos educativos reales.

Debido al tamaño del curso, de aproximadamente 50 estudiantes, se conforman dos grupos, cada uno de los cuales dispone de una hora para asistir a RealiTec y desarrollar la actividad. Al inicio de cada sesión, una integrante del laboratorio realiza un encuadre breve y entrega las instrucciones para participar.



Posteriormente, cada estudiante ingresa individualmente al entorno de realidad virtual inmersiva durante aproximadamente ocho minutos. Dentro del escenario, debe seleccionar a dos de los actores disponibles e interactuar con ellos para recabar información y desenvolverse frente a la situación simulada.

Debriefing

El debriefing combina la retroalimentación automatizada de la simulación con una instancia posterior de reflexión. Al finalizar la interacción, la inteligencia artificial entrega a cada estudiante feedback sobre su desempeño, considerando aspectos como las preguntas seleccionadas, la manera de formularlas y algunos elementos de su comportamiento durante la entrevista. Si bien la retroalimentación es detallada, el o la docente aclara que esta retroalimentación debe interpretarse con cautela, dado que la falta de familiaridad de los y las estudiantes con la tecnología puede influir en su desempeño.

Posteriormente, en el mismo espacio de RealiTec, se realiza una conversación grupal para recuperar la experiencia. Se explora cómo se sintieron los y las estudiantes, las dificultades experimentadas —incluido el posible malestar asociado al uso del visor— y las decisiones adoptadas durante la simulación. La discusión profundiza también en qué preguntaron, por qué eligieron determinadas preguntas y en qué medida la retroalimentación entregada por los avatares les resultó pertinente o coherente con su propia percepción del desempeño.

Cierre y evaluación

Posterior a la simulación, a partir de la información obtenida en las entrevistas, los y las estudiantes trabajan grupalmente en la integración y análisis del caso. Para ello, identifican la información relevante aportada por los distintos actores, reconocen coincidencias y contradicciones y analizan factores individuales, familiares y escolares que podrían estar influyendo en la situación.

Posteriormente, formulan hipótesis explicativas y elaboran una propuesta inicial de intervención desde el rol del psicólogo educacional, considerando acciones con la estudiante, su familia, el curso y los docentes, así como posibles criterios para evaluar los efectos de la intervención.

Resultados de la experiencia

Los resultados identificados por el y la docente se basan principalmente en observaciones realizadas durante la implementación. En primer lugar, destaca el valor de que los y las estudiantes conozcan la realidad virtual inmersiva como una herramienta disponible para el ejercicio profesional, incluso cuando su utilidad no sea valorada de la misma manera por todos.

En segundo lugar, el y la docente comentan que la retroalimentación entregada por los avatares favorece la revisión del propio desempeño, al confrontar a los y las estudiantes con aspectos concretos de su actuación, como las preguntas formuladas, las omisiones o la forma de comunicarse durante la entrevista. Esta devolución puede propiciar nuevas preguntas sobre las decisiones adoptadas en la simulación. Asimismo, durante el trabajo posterior a la simulación se observó que los y las estudiantes lograban integrar información proveniente de distintos actores, formular hipótesis que consideraban factores individuales, familiares y escolares, y elaborar propuestas de intervención que trascendían una respuesta centrada exclusivamente en la estudiante. La experiencia permitió, además, poner en juego habilidades de entrevista, escucha y contención frente a una situación escolar compleja.

Finalmente, el y la docente plantean como hipótesis que la experiencia podría contribuir a una comprensión más concreta del rol del psicólogo educacional, al permitir observarlo y ensayarlo en situaciones simuladas cercanas a escenarios profesionales reales y que, como oportunidad para próximas versiones, podrían diseñarse instrumentos para medir este aporte.



4. Reflexiones finales y proyecciones

Construir experiencias que transforman



Daniela Bruna Jofré

Directora Laboratorio de Aprendizaje Multinivel- AMES

Instituto de Bienestar Socioemocional

Facultad de Psicología UDD

Reunir las experiencias que forman parte de este manual nos dio la oportunidad de hacer algo que no siempre hacemos en medio de la actividad académica cotidiana: detenernos a mirar lo que hemos construido. Al hacerlo, encontramos experiencias muy diversas, desarrolladas en distintos momentos de la trayectoria formativa, con propósitos, recursos y modalidades diferentes. Pero también encontramos una convicción compartida sobre cómo queremos formar a nuestros estudiantes.

Detrás de cada una de estas experiencias existe la decisión de acercarlos al ejercicio profesional antes de que deban enfrentarlo en contextos reales. No se trata solamente de que conozcan lo que hace un psicólogo o psicóloga, sino de ofrecerles oportunidades para comenzar a descubrir qué significa ocupar ese lugar. Escuchar a otro, formular una pregunta, sostener un silencio, integrar información, enfrentar una situación inesperada o tomar una decisión son acciones que adquieren un significado distinto cuando dejan de ser contenidos sobre los cuales hablar y se convierten en experiencias que es necesario afrontar.

Al mirar transversalmente estas experiencias, uno de los aprendizajes más interesantes es que la simulación permite hacer visible aquello que muchas veces permanece oculto en el aprendizaje. Aparecen dudas, temores y dificultades, pero también recursos que los propios estudiantes no siempre reconocían en sí mismos. Algunas de las experiencias recogidas muestran, por ejemplo, cómo estudiantes que temían quedarse en blanco o no saber responder ante determinadas situaciones logran reconocer progresivamente sus propios recursos y sentirse más preparados para enfrentar experiencias posteriores.

Esa posibilidad de hacer visible el desempeño es importante, pero por sí sola no asegura el aprendizaje. Lo que parece marcar una diferencia es la oportunidad de volver sobre lo ocurrido. En distintas experiencias del manual, los estudiantes reciben la mirada de sus pares, docentes, actores y actrices, o de otros recursos de retroalimentación. Se observan, analizan sus decisiones y contrastan cómo pensaban que habrían actuado con la manera en que otros vivieron esa actuación. De este modo, la simulación abre un espacio poco frecuente en la formación profesional: la posibilidad de detener una experiencia, examinarla y aprender de ella antes de volver a actuar.

También hemos aprendido que una buena experiencia de simulación no necesita reproducir perfectamente la realidad para resultar auténtica. Las experiencias de nuestra Facultad utilizan actores y actrices, realidad virtual, avatares, videos, pares, casos y sala espejo. Son recursos diferentes para propósitos diferentes. Lo relevante es que permitan enfrentar al estudiante a decisiones y situaciones significativas para su futuro desempeño profesional. La tecnología amplía las posibilidades, pero no reemplaza las decisiones pedagógicas que dan sentido a la experiencia.

Este recorrido también ha transformado nuestra propia práctica docente. Diseñar e implementar simulaciones ha requerido construir casos, preparar actores, revisar instrumentos, acordar criterios, observar cómo responden los estudiantes y realizar ajustes a partir de cada implementación. En algunas experiencias, este proceso ha fortalecido explícitamente la coordinación entre docentes y la revisión conjunta de las prácticas de enseñanza. Por eso, el desarrollo de la simulación en nuestra Facultad no puede entenderse únicamente como una innovación dirigida a los estudiantes. Ha sido también una oportunidad de aprendizaje para nuestros equipos.

Hacia una nueva etapa

Mirar lo construido permite reconocer los avances, pero también identificar aquello que necesitamos seguir desarrollando. Uno de los próximos desafíos será fortalecer la conexión entre las experiencias para comprender con mayor precisión cómo cada una aporta al desarrollo de competencias a lo largo de la carrera. Más que aumentar el número de simulaciones, nos interesa profundizar su articulación y asegurar que exista una trayectoria formativa coherente.

También necesitamos avanzar en la evaluación de lo que estamos haciendo. Contamos con experiencias consolidadas, aprendizajes acumulados e instrumentos que ya permiten recoger evidencia. Al mismo tiempo, algunas de las experiencias identifican la necesidad de evaluar con mayor precisión sus resultados. El desafío que se abre es sistematizar esa evidencia, estudiar qué ocurre con los aprendizajes desarrollados mediante simulación y, especialmente, comprender cómo se transfieren posteriormente a contextos profesionales reales.



Esto supone avanzar desde una práctica innovadora hacia una práctica que, además, genera conocimiento. Nuestra Facultad ha planteado como horizonte contribuir a la ciencia de la formación en Psicología, compartiendo no solo sus prácticas, sino también su evidencia, resultados y aprendizajes. Este manual constituye un paso en esa dirección.

Las experiencias reunidas aquí no representan, por tanto, un punto de llegada. Hacen visible una trayectoria construida por muchos docentes y estudiantes y, al mismo tiempo, nos comprometen a seguir preguntándonos cómo podemos hacerlo mejor.

Porque construir experiencias que transforman no consiste en reproducir la realidad dentro de la universidad. Consiste en crear las condiciones para que nuestros estudiantes puedan encontrarse con ella, pensar sobre su propia actuación y estar cada vez mejor preparados para transformarla.

”