



Simulaciones situadas intra-aula como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de Trabajo Social

Simulations as a teaching strategy in Social Work training

Carolina Rojas Madrigal

Universidad de Costa Rica

Resumen: En este artículo se recupera la sistematización y evaluación de una experiencia de simulaciones situadas intra-aula, implementada durante 13 años, como parte de la formación de estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica. Como producto de la sistematización, se ahonda en la fundamentación teórica de las simulaciones, integrada por el aprendizaje centrado en la persona estudiante, la enseñanza situada y el enfoque histórico cultural. Además, se describe el proceso didáctico conformado por dos momentos: primero la preparación y puesta en marcha de las simulaciones, y segundo la devolución y análisis de lo ocurrido con todas las personas participantes. La evaluación de la experiencia se implementó en 2017, 2018 y 2019. Se elaboró un cuestionario que fue completado por 60 estudiantes en estos tres años. El estudiantado considera las simulaciones como una aproximación más dinámica a los saberes aportados por el curso, mediante el acercamiento práctico a situaciones que enfrentarán en el ejercicio profesional. Se evidencian una serie de aprendizajes a nivel teórico, metodológico y técnico, así como el desarrollo de habilidades para la atención de situaciones de crisis.

Palabras clave: Formación profesional, Enseñanza universitaria, Enfoque histórico cultural, Simulación, Estrategias de enseñanza.

Abstract: This paper is about the simulations' systematization and evaluation, implemented over 13 years, as part of the training of Social Work students at the University of Costa Rica. As a product of the systematization, the simulations' theoretical foundation is detailed, integrated by student-centered approach, situated learning, and cultural-historical theory. Besides, the didactic process had two moments: first, the strategy preparation and implementation, and second the debriefing with all the participants. The evaluation was implemented in 2017, 2018, and 2019. A questionnaire was developed and completed by 60 students in these three years. The students consider the simulations as a more dynamic approximation to the knowledge provided by the course, through the practical approach to situations they will face in their professional practice. The students acquired several learnings with this training, on a theoretical, methodological, and technical level, as well as the development of skills for the attention of crises.

Key words: Vocational training, University teaching, Cultural-historical theory, Simulation, Teaching strategies.

Recibido: 11/09/2020 Revisado: 20/10/2020 Aceptado: 26/10/2020 Publicado: 10/01/2021

Referencia normalizada: Rojas Madrigal, C. (2021). Simulaciones situadas intra-aula como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de Trabajo Social. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 253-286. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0011

Correspondencia: Carolina Rojas Madrigal. Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: carolina.rojasmadrigal@ucr.ac.cr

1. ALGUNOS ANTECEDENTES

El uso de simulaciones para la formación universitaria ha sido ampliamente registrado. Hay simulaciones basadas en el contacto directo entre personas que desempeñan diversos roles, como intento de recreación de una situación lo más realista y cercana posible a las que se enfrentan en el mundo profesional (Fernández y Granados, 2012), y también las hay basadas en la interacción con recursos tecnológicos, ya sean maniqués de alta fidelidad -lo cual ha sido muy difundido en el campo de la salud- (Hagel et al., 2016) o aplicaciones, programas, herramientas o juegos sustentados en software y en la virtualidad (Campos et al., 2020; Yu et al., 2017).

Dos de los ámbitos en los cuales se registran constantes publicaciones sobre el tema son la enfermería (Giordano et al., 2020; Kuo et al., 2020; Starodub et al., 2020; Nold y Deem, 2020; Liaw et al., 2019; Raurell-Torredà et al., 2015) y la medicina (Cetina-Sauri et al. 2020; Conigliaro et al. 2020; Mccarthy et al., 2020; Stein, 2020; McGrath et al., 2018; Brydges et al., 2015).

Es menos conocido el uso de simulaciones en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales, pese a existir publicaciones en las cuales se muestra su efectividad (Gellis y Kim, 2017; Keeney et al., 2019; Moak et al., 2020; O'Brien et al., 2019; Sacco et al., 2017; Washburn et al., 2016; Washburn y Zhou, 2018).

Con el fin de aportar en la difusión de la importancia, riqueza y validez de las simulaciones para la formación de Trabajo Social, en este artículo se comparte el resultado de la sistematización y evaluación de una experiencia de esta naturaleza, basada en la interacción entre personas desempeñando diversos roles en tiempo real.

Dicha experiencia se implementó durante 13 años consecutivos -2007 a 2019- en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V. A continuación, se comparten algunos aspectos del contexto en el que se llevó a cabo.

La Escuela de Trabajo Social fue fundada en 1942 y oferta los grados de bachillerato y licenciatura en Trabajo Social. Además, es la unidad base del Posgrado en Trabajo Social. Para el estudiantado es posible obtener el grado de bachillerato tras cuatro años de estudio a tiempo completo, y la licenciatura con un año adicional de cursos y mínimo otro año para elaborar el trabajo final de graduación. En esta unidad académica se han efectuado históricamente cambios curriculares, tanto a nivel de organización de cursos, como de orientación onto-epistemológica, prácticas académicas, entre otros aspectos. Desde el año 2004 se implementa un nuevo plan de estudios, que se genera por reflexiones internas y se concreta tras el proceso de autoevaluación de la carrera, iniciado a finales de los años 90, en el cual se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación terapéutica (Rojas Madrigal, 2015).

A raíz de esto, y como parte de otras modificaciones curriculares que no son pertinentes para este artículo, se crea un curso denominado *Teoría y métodos del Trabajo Social V*, en el cual se abordan estos saberes. Se ubicó en el cuarto año de carrera y se relaciona con cuatro cursos que lo anteceden de la misma línea -historia, teoría y métodos- Este quinto curso se conecta también con la formación en desarrollo humano, familias y violencia intrafamiliar y contra las mujeres que se imparte en la carrera.

Las simulaciones situadas intra-aula (en adelante SSI) han sido parte fundamental de la didáctica del curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V. Tras 13 años de facilitar SSI y de pensar y repensar su fundamentación, se comparte en estas líneas la estrategia metodológica seguida para sistematizar y evaluar el proceso, su fundamentación teórica, seguido de la caracterización del procedimiento y los resultados de las evaluaciones realizadas por el estudiantado en los años 2017, 2018 y 2019.

2. PROCESO METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS SIMULACIONES

Como se mencionó anteriormente, la estrategia de SSI se ha utilizado por más de una década en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V, dada su efectividad para lograr en el estudiantado resultados óptimos en la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades, en una materia sensible como la atención de crisis.

En publicaciones sobre el tema, se ha logrado comprobar como estudiantes de Trabajo Social mejoran sus habilidades, conocimientos y confianza posterior al entrenamiento con ejercicios de simulación (Sacco et al., 2017) y la importancia de la devolución y análisis colectivo que se realiza después de la intervención simulada (Houzé-Cerfon et al., 2020) lo cual es parte fundamental del proceso formativo.

Con la perspectiva de revisar, reflexionar y mejorar la práctica docente, se realizó una sistematización de este ejercicio y una evaluación por parte del estudiantado. Ambos aspectos se comparten en este escrito.

Se entiende que la sistematización posibilita analizar los conocimientos y sentido de la experiencia docente, a partir del análisis de lo ocurrido, los eventos relevantes, las situaciones coyunturales y las tensiones que explican los resultados (Lucio Gil, 2019).

La sistematización se basó en la propuesta de Óscar Jara (2017), quien la comprende como una interpretación crítica de experiencias prácticas. El proceso implica el planteamiento de preguntas, el pensar y definir objetivos claros que permitan evidenciar el para qué, y la definición del objeto y el eje de la sistematización. Una vez se cuenta con este esquema, se ordena y reconstruye la experiencia a partir de los registros existentes, y mediante la reflexión de las preguntas iniciales se logra comprender que elementos intervienen en el proceso y por qué fue de esta manera, con dos fines: producir conocimientos y aprendizajes y a su vez mejorar y transformar la práctica.

En esta sistematización se realizaron preguntas centrales ¿Hay congruencia en el proceso de SSI con la fundamentación teórica de la estrategia? ¿Qué condiciones son esenciales para su implementación? ¿Permiten las SSI cumplir con los objetivos de aprendizaje del curso? ¿Cuáles son las consideraciones éticas y didácticas para su implementación?

El objeto de sistematización fue: *La implementación de simulaciones situadas intra-aula como estrategia formativa en Trabajo Social para el aprendizaje de la atención en crisis*. Y el eje se relacionó con la fundamentación teórica y metodológica de dicha estrategia. Se plantearon como objetivos de la sistematización:

- Analizar la congruencia de la estrategia de simulaciones situadas intra-aula utilizada en el curso Teoría y Métodos V, con la fundamentación teórica en la cual se sustentó su diseño.
- Recuperar cómo se desarrollan los momentos de las simulaciones situadas intra-aula, así como sus similitudes y diferencias con el análisis de casos.

Es importante considerar que la sistematización se realimenta de la evaluación, que es otra forma de acercamiento a los resultados de la práctica docente, con el fin de encontrar qué cambios cualitativos generó la experiencia y si se cumplieron o no los objetivos educativos (Lucio Gil, 2019).

Con esto en mente, a su vez que se sistematizaba, se diseñó y aplicó un cuestionario individual con 26 preguntas: 20 cerradas y 6 abiertas, para contar con más datos sobre lo que las y los estudiantes consideran-aprenden-valoran de la experiencia.

En el cuestionario se realizaron preguntas sobre la validez del ejercicio de simulación; asuntos por mejorar; aprendizajes individuales; aprendizajes y colaboración grupal; dificultad, realismo, expectativas y finalidad del ejercicio; vinculación teórico-práctica lograda; desempeño y acompañamiento de la persona docente. Mediante una aproximación cualitativa a las vivencias del estudiantado, se definió la aplicación del cuestionario a toda la población matriculada, por lo que no se optó por un muestreo probabilístico.

Tal como ha sucedido en evaluaciones similares, como la realizada por Spiteri (2013) y Bragg, Nay, Miller-Cribbs y Muñoz (2020) se considera que esta forma de captar información es valiosa, pero se enfrentan limitaciones, tales como la imposibilidad de comparar con un grupo de control y el contar con respuestas de un grupo reducido de estudiantes. Además, no es posible cruzar el análisis con las características demográficas del estudiantado, para conservar de forma íntegra su anonimato.

El instrumento se diseñó sin el nombre, dirección electrónica ni lugar de procedencia de las personas estudiantes, para que tuviesen la libertad de completarlo sin valorar que su identidad sería rastreada por la persona docente.

Se hizo una prueba piloto en 2016 y luego se solicitó a todos y todas las estudiantes matriculadas en tres años consecutivos que lo completaran (N=71) logrando un total de 60 cuestionarios completos distribuidos en 2017 (N=23), 2018 (N=14) y 2019 (N=23). La aplicación fue en papel y sincrónica en 2017, virtual-asincrónica en 2018 y dado que se obtuvieron menos respuestas ese año se optó por la aplicación virtual-sincrónica en 2019. Los resultados de los cuestionarios fueron tabulados y categorizados en el programa Excel con el uso de tablas dinámicas. El estudiantado que completó el cuestionario se encuentra en un rango de edad de entre 20 a 25 años. No fue posible hacer extrapolaciones respecto a su género, ya que la mayoría son mujeres (el N=71 estuvo conformado por 65 mujeres y 6 hombres).

Dado que el interés del proceso de sistematización y la aplicación del cuestionario reside en mejorar la estrategia, con los resultados del 2017 se tomó la decisión de incorporar estudiantes y profesionales de artes dramáticas al proceso, para generar mayor realismo en el ejercicio. Esto se implementó en 2018 y 2019.

Como parte de los procesos de reflexión, la estrategia de SSI ha sido expuesta por la autora en un Congreso sobre currículum en México en 2015, para recibir realimentación de docentes de diversas áreas. La experiencia específica de trabajo interprofesional con estudiantes y profesionales de artes dramáticas fue expuesta también en una Jornada Docencia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica en 2019⁸. Todo lo anterior ha permitido delinear con más precisión la estrategia y compartir los aspectos que se presentan seguidamente.

⁸ Es importante aclarar que, si bien la fundamentación de las simulaciones situadas ha sido mencionada en los dos eventos mencionados en formato de ponencia, lo que se desarrolla en este artículo es inédito. Los datos de la ponencia presentada en 2019 se agregarán al documento posterior a la revisión anónima.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS SIMULACIONES SITUADAS

Con el fin de compartir el análisis de la congruencia de la fundamentación teórica de las SSI, se presenta en este apartado la síntesis de las reflexiones generadas en la sistematización, para responder a este objetivo.

Las simulaciones situadas parten del aprendizaje centrado en él-la estudiante o en el “aprendiente”. Paulo Freire (2002) planteó al respecto que todas las personas involucradas en el proceso educativo tienen capacidad creadora y para esto requieren de autonomía. La persona estudiante no es un ente pasivo que recibe información y la memoriza. Por el contrario, se trata de fomentar una relación dialógica y activa entre educador/educadora-educando/educanda (Ontoria, 2010).

A partir del camino recorrido y las reflexiones de la persona autora de este trabajo como docente de Trabajo Social, se considera que en la formación universitaria la autonomía es central, dado que fomenta la posibilidad de aprehender a sopesar opciones, argumentar y tomar decisiones de forma coherente, lo cual es relevante para el futuro ejercicio profesional. Las SSI son una manera de propiciar la creatividad y trascender la memorización, en un ambiente que fomenta en el estudiantado la autocrítica ante las acciones realizadas.

Continuando con el aprendizaje centrado en la persona estudiante, éste supone que (Cheng et al., 2016) tanto docentes como estudiantes colaboren, aprendan y trabajen juntos, ya que el poder se comparte. Esto no significa que sus roles sean iguales, sino complementarios. La persona docente diseña y propone entornos que fomenten responsabilidad y una creciente independencia y el estudiantado utiliza y se vincula activamente con el material disponible y las experiencias desarrolladas⁹.

⁹ Learner-centered approaches to teaching allow learners to construct knowledge and skills in an environment where both the instructor and students learn together (...). Instructors “tell” less, with learners actively using material and feedback to achieve learning goals. Next, the balance of power shifts to students, promoting mutual power and collaboration in an environment where students and instructors work together. Through greater control over learning experiences, learners are typically more motivated to learn. In learner-centered approaches, the content serves to promote learning to develop knowledge and skills. Finally, instructors create learning environments that empower learners to accept more responsibility for learning. By shifting more responsibility for learning to students, instructors help foster autonomy and create independent, self-directed learners (Cheng, Morse, Rudolph, Arab, Runnacles y Eppich, 2016, p. 33).

Complementariamente con esta fundamentación, las simulaciones se sustentan en la enseñanza situada.

Aportes de Leave y Wenger, Hendricks y Díaz Barriga-Arceo (citados por Piña y Amador, 2015) permitieron generar las bases para esta forma de enseñanza, comprendiendo que “el conocimiento siempre es situado, es decir, aparece impregnado de la actividad, el contexto y la cultura de la situación en que tiene lugar” (p. 155).

En el diseño de las estrategias educativas desde la enseñanza situada, se debe pensar en cómo crear las condiciones para lograr aprendizajes auténticos, en otras palabras, cómo desarrollar y pulir aquellos conocimientos y habilidades que serán requeridos en situaciones reales de la vida profesional (Macedo y Silveira, 2019).

Cuando se generan estrategias de aprendizaje como las SSI esto es fundamental. Se debe analizar qué actividades profesionales requieren ser recreadas como parte de la formación universitaria, tratando que éstas sean lo más similares posibles a la “vida real” como indica Spiteri (2013). Esto es posible al recuperar el contexto que les da sentido y que es precisamente su razón de ser.

En la formación universitaria en Trabajo Social, esto además genera mayor motivación e interés en el estudiantado porque se logra la relación teoría-práctica cuando lo tratado en las clases se engrana con las simulaciones, y éstas a su vez tienen asidero en el trabajo profesional.

Esto permite crear un espacio reflexivo, que motiva a la generación de preguntas, y permite a las personas estudiantes de Trabajo Social el desarrollo de aprendizajes a nivel conceptual y relacional (Spiteri, 2013), desde un posicionamiento activo (Fernández y Granados, 2012).

La experiencia de las SSI que aquí se comparte además se nutre del enfoque histórico cultural por dos razones fundamentales. La primera porque dicho enfoque sustenta la enseñanza situada, antes explicada. Y la segunda, por la relación que existe entre la zona de desarrollo próximo -ZDP en adelante- y los ejercicios de simulación.

La ZDP como afirma Guimarães y otros (2018) se puede propiciar en las simulaciones, dado que son espacios educativos que potencian el aprendizaje conceptual en interacción con el desarrollo de habilidades. Si bien Vygotski (1996) planteó esta categoría ligada a su trabajo sobre el *“Problema de la edad”*, y en particular hace referencia al proceso infantil de cambio y maduración paulatina, como afirman Groot y otros (2020) es posible relacionar este concepto con procesos de aprendizaje posteriores a la niñez, en este caso en la formación universitaria.

Se ha planteado que la ZDP en el ámbito universitario se alcanza cuando se plantean actividades de aprendizaje que son suficientemente retadoras, las cuales sólo puedan ser resueltas con el apoyo de una persona experta, tal cual corresponde a las simulaciones (Groot et al., 2020). Por esto se plantea que propiciar la ZDP supone dar opciones para que la persona en proceso formativo logre traspasar los límites de su propio conocimiento.

La ZDP (Vygotski, 1996) representa las posibilidades que se crean en un contexto interactivo. Es el puente entre las capacidades y habilidades ya adquiridas y las que aún no son parte del acervo del sujeto, por medio de la colaboración e interacción con una persona con otros saberes. La colaboración permite un desarrollo en movimiento. Es una fase intermedia entre lo que se sabe y lo que se está logrando mediante el acompañamiento. Esta relación abre un camino que a futuro resultará en un nuevo aprendizaje, incorporado al marco general de conocimientos (Baquero, 2001).

Ahora bien, como el mismo autor lo indica, el desarrollo solo es posible en el marco de un contexto social que lo genera. Lo importante aquí es recordar que la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido. Aunque no resulte inmediatamente intuible, hay una creciente coincidencia en la interpretación de la ZDP en términos de "sistema social" más que de capacidades subjetivas (Baquero, 2001, pp. 141-442).

En cuanto al papel de la persona docente, esta no es solamente un apoyo instrumental. Desde el enfoque histórico cultural la persona con mayor experiencia tiene también un papel activo. Es fundamental el tipo de comunicación que se establece entre ambos sujetos y los procesos subjetivos y sociales implicados (González Rey, 2011).

En las SSI como estrategia formativa en el campo del Trabajo Social que aquí se recupera, se habla de ZDP en personas adultas, dado que el proceso de conocimiento es constante a lo largo del curso de la vida. Cuando se trata de lograr saberes especializados, como los requeridos para realizar una atención de crisis, los ejercicios vivenciales son muy relevantes. Estos permiten que el estudiantado descubra, con apoyo de la persona docente, qué más es posible hacer, cómo mejorar su propia forma de actuar, qué estrategias utilizar para una actuación profesional más profunda. Por eso se considera que este concepto es muy relevante.

Como ya fue señalado, no basta solamente con que dos personas interactúen y per se si una tiene mayor nivel de conocimiento en el área en cuestión mágicamente se crea la zona. Las condiciones de un contexto cultural que promueva este intercambio son fundamentales para esta prolongación y modificación de los propios saberes.

Retomando a Carlino (2013) cuando se trabaja con estudiantes de forma situada, las experiencias de aprendizaje se plantean en el marco de comunidades especializadas, que tienen propósitos, significados y valores compartidos. En la formación académica se aprende a ser parte, a reconocer y reconocerse en un campo de saberes, y actuar desde sus lógicas.

Por consiguiente, la ZDP es viable cuando el estudiantado comprende lo que se espera en cada experiencia de aprendizaje. Cuando se conecta un campo de saberes, se conoce el propósito del ejercicio, se cuenta con la información previa para su desarrollo y hay un espacio que sea seguro para actuar y a su vez retador para crear. Esto implica múltiples desafíos para la persona docente.

Si este ejercicio es extremadamente difícil se puede generar desmotivación. Tal como descubren Groot y otros (2000) en su estudio, las simulaciones producen cierto nivel de estrés en las personas estudiantes, ya que deben poner en práctica nuevos conocimientos, habilidades que están en formación precisamente en la ZDP, y enfrentar la incertidumbre del resultado alcanzado con sus decisiones, en medio estar siendo observadas por el grupo. Por eso, el papel de la persona docente es tan importante.

No hay que confundir que el papel activo del estudiantado implica que la persona docente está en un segundo plano, desdibujada. Es esencial la preparación de los casos, la claridad de las instrucciones, la transmisión de confianza en la forma en que se facilita la actividad, la reflexión sobre el rumbo que se sigue y el acompañamiento constante.

No se trata de realizar estos ejercicios en sí mismos, cayendo en el peligro que señala De Zubiría (2007) del activismo o experiencialismo. Como puede captarse de todo lo expuesto en esta reflexión, es posible encontrar congruencia entre las SSI con su fundamentación teórica, sin la cual, se podría perder el norte y finalidad didáctica del proceso.

4. EL CÓMO: RECUPERACIÓN DEL PROCESO DE SIMULACIONES SITUADAS INTRA-AULA

En este apartado se comparte cómo se desarrollan las SSI, así como sus similitudes y diferencias con el análisis de casos. Las simulaciones situadas tienen puntos en común con el análisis de casos, razón por la cual se retoman las características de este último para luego mostrar las diferencias. Según Maldonado, Vásquez y Toro (2010) el análisis de caso,

1. Facilita que el aprendizaje se base más en una motivación intrínseca que en una motivación extrínseca, dado que plantea un desafío.
2. Ayuda a relacionar explícitamente las situaciones reales con los conocimientos, disminuyendo las disociaciones entre teoría y práctica.
3. Favorece que el aprendizaje sea relevante para el estudiante.
4. Permite integrar diversos tipos de conocimiento, información y habilidades.
5. Promueve la reflexión sobre el trabajo en equipo y la responsabilidad individual.
6. Aumenta significativamente las probabilidades de que lo aprendido sea recordado por más tiempo al estar vinculado a experiencias relevantes.

Esto es muy importante cuando se trata de la formación para la atención de situaciones de crisis, porque la incertidumbre que se puede enfrentar en el trabajo profesional amerita integrar conocimientos, actuar reflexivamente y por tanto recrear una relación estrecha entre teoría y práctica.

El análisis de casos (Volpe, 2015) tiene muchas potencialidades para el desarrollo de habilidades cognitivas en el estudiantado. También es flexible, en el sentido de que puede utilizarse de múltiples maneras.

Se relaciona con las simulaciones, en tanto el profesorado facilitador define una situación que el estudiantado debe resolver, y prepara una narrativa inicial, donde describe un personaje, que enfrenta una situación compleja, que ocasiona -en un contexto determinado- que esta persona enfrente una serie de eventos y se encuentre en estado de crisis, con las características consecuentes a ésta. Se diferencia, en que en las simulaciones hay una interacción directa con la situación por resolver in situ, y las decisiones tomadas generan una reacción inmediata en quién actúa como persona atendida.

A continuación, se describe cómo se realizan las SSI desarrolladas en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V. Esto es posible por la recuperación del proceso que se realizó al sistematizar la experiencia. Posterior a detallar el ejercicio de simulación in situ -primer momento- se describe el espacio de diálogo y discusión -segundo momento-.

Las simulaciones situadas son un proceso de reflexión-acción sobre cada caso y se han organizado en esta experiencia específica de la siguiente forma:

- Al igual que en otras experiencias de simulación como la expuesta por Spiteri (2013) es necesario trabajar con grupos pequeños, de no más de 10 estudiantes para llevar a cabo el ejercicio. Por consiguiente, del total de 20 a 25 estudiantes se suelen hacer dos o tres grupos que se dividen internamente en tres subgrupos a los que se asignará una sigla en la explicación para mayor facilidad. Se explica a continuación lo que se organiza dentro de cada grupo dividido en subgrupos, entendiendo que en una misma aula pueden estarse creando dos o tres simulaciones, que serán presentadas en el día y horario de clases siguiente.
- Dentro del grupo ya reducido de estudiantes -máximo integrado por 10 personas- un subgrupo -se le llamará SG1- da lectura al caso que aporta la docente, quien debe tener claro de previo los objetivos pedagógicos del ejercicio y el por qué y para qué del caso que se ha

elaborado. El subgrupo SG1 debe completar varios detalles (previamente indicados como parte de las instrucciones recibidas) y prepara el perfil del personaje para la persona que lo representará - estudiante o profesional de Artes Dramáticas-. SG1 es quien aporta nombres, dirección exacta, reacciones emocionales que serán representadas, sugerencias de vestuario y utilería. Todos estos aspectos les permiten apropiarse de la situación que será atendida en la simulación. Una vez el perfil está listo es entregado por escrito al estudiante o profesional de Artes Dramáticas -A1- En este punto es muy importante que el documento contenga todos los detalles posibles. Una vez se entrega el perfil se fija una reunión entre A1 y la docente para afinar aún más lo esperado del personaje y resolver cualquier duda.

- Paralelamente, otro subgrupo de estudiantes -SG2- elabora una guía de trabajo, que permite diseñar la ruta crítica de la atención profesional. Este subgrupo sabe en qué institución se “presentará” la persona en crisis, así como sus datos básicos. Es decir, que la persona en crisis, que será representada por la estudiante o profesional de Artes Dramáticas -A1-, llegará hipotéticamente a una institución predefinida, que corresponde al abanico de instancias públicas y privadas donde se ejerce la profesión. El SG2 es precisamente el subgrupo que simulará la atención -es decir asumirán el rol de profesionales en Trabajo Social- mientras que las personas integrantes de SG1 y SG3 y la profesora les observan en una Sala Gesell.
- A su vez, otro grupo -SG3- es el encargado de generar reflexiones tras la observación, para lo cual elaboran una guía de observación, en la cual consideran todo lo tratado a nivel teórico, metodológico, técnico y ético en clase previamente, que debe ser utilizado por las y los compañeros que actuarán en el rol de profesionales.
- Luego se realiza propiamente la atención simulada *in situ*. Primero se da un espacio para que los y las estudiantes que serán observadas - SG2- conozcan la Sala Gesell, reacomoden el mobiliario a su gusto y se habitúen a estar frente al espejo unidireccional. Una vez que están con la disposición para iniciar la docente sale de este sector de la sala para que las personas integrantes de SG2 hagan pasar a la persona que

actúa el caso -A1- e inicien las preguntas, siguiendo la guía construida, pero con la flexibilidad que requiere el contacto profesional con una persona en crisis. Toda la atención simulada es observada detrás del espejo unidireccional por SG1, SG3 y el profesorado (tomar en cuenta que pueden observar en este momento varios subgrupos SG1, SG2 y SG3 que estaban a su vez completando otro caso y elaborando guías de atención y de observación). Importante anotar que antes de iniciar la simulación se debe preparar al grupo, dando indicaciones de cómo escuchar y observar la puesta en marcha. Ello implica silenciar dispositivos electrónicos y mantener una atención presente y activa para no interrumpir a las demás personas que observan y asimismo poder seguir el hilo de la intervención, para aportar en la discusión posterior.

En este punto es fundamental subrayar que para poder realizar los ejercicios de simulación lo primero es haber tratado a profundidad los elementos teóricos, procedimentales y éticos que sustentan la atención de crisis, tal como se presenta en la siguiente figura.



Figura 1. Proceso de simulaciones situadas
Fuente: Elaboración propia.

La experiencia en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V ha tenido cambios a través del tiempo. Al inicio el caso era actuado por las mismas estudiantes del curso, que son precisamente las que leen la situación y la discuten (SG1). Sin embargo, a partir de la evaluación realizada en 2017 en la cual se plantea la necesidad de contar con más realismo, en 2018 y 2019 se incorporaron estudiantes o profesionales de la Escuela de Artes Dramáticas (A1) que colaboran de forma ad honorem en el proceso.

El sistematizar la experiencia permite afirmar que, para lograr que las SSI realmente se conciban como enseñanza situada y se genere la ZDP, el profesorado debe conocer casos reales que son abordados desde el trabajo profesional, la forma en que se atiende la situación de crisis y las posibles respuestas desde el contexto institucional. Esto implica conocimiento de la profesión, de sus espacios de trabajo, de la realidad social que se enfrenta y de algunos de los perfiles de las personas que se presentan a los servicios sociales.

Las y los estudiantes también deben conocer el marco institucional desde el cual realizarán -de forma simulada- la atención. Durante el curso, al realizar varias simulaciones fue posible que el estudiantado tuviese un panorama de distintos escenarios institucionales que se incorporaron al ejercicio. Con esto en mente, se procede a elaborar cuidadosamente cada situación.

Una vez realizada la simulación in situ se abre el espacio de devolución o segundo momento. Este también ha sido llamado por otras y otros autores (Houzé-Cerfon et al., 2020) como “debriefing” o reunión informativa, que básicamente refiere a una conversación entre estudiantado y docentes, en la cual se revisa y reflexiona sobre la simulación recién implementada, con el fin de analizar lo ocurrido.

En el curso Teoría y Métodos V se realiza la devolución estándar (Houzé-Cerfon et al., 2020) que corresponde a reunir a la persona docente con todas las y los participantes después de la simulación. Se explica a continuación cómo se realiza el proceso en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V:

1. Quienes tienen la tarea de realizar la observación (SG3) salen del aula para preparar sus argumentos sobre lo acontecido.
2. Las personas que actuaron como trabajadoras sociales (SG2) –puede ser una persona, pero por razones de tiempo y cantidad de estudiantes que deben realizar el ejercicio suelen ser dos- expresan ante todo el grupo cómo se sienten posterior al ejercicio. Esto es esencial porque además de compartir sus emociones, suelen explicar que se dieron cuenta de preguntas que no fueron apropiadas o de errores, en el momento mismo de la simulación. Este es un momento en que se visualiza la ZDP en pleno apogeo, porque el ejercicio motiva a ir más allá de las habilidades antes adquiridas, poner en movimiento los nuevos saberes y tomar conciencia de la forma de proceder. Además, cuando se ha cometido un “error”, por ejemplo, asentir cuando la actriz o el actor dicen un comentario negativo sobre sí mismos -dentro del personaje-, esto se recuerda de forma muy significativa posteriormente.

En el curso solamente se ha seguido, como se dijo antes la devolución estándar, es decir grupal, pero es posible variar el ejercicio y crear un espacio de devolución individual, de forma que las personas que simularon puedan expresar lo que sienten sin la presión del resto del grupo (Houzé-Cerfon et al., 2020).

3. La persona que actuó (A1) realiza su devolución a quienes la “atendieron” (SG2) y al grupo en general de cómo se sintió atendida, qué preguntas y comentarios la hicieron reflexionar, cómo fue variando las respuestas desde el personaje, qué cosas no entendió. Este momento es muy retador cuando se trabaja con estudiantes de dos carreras, como se indicó antes -Trabajo Social y Artes Dramáticas- pero a la vez es muy enriquecedor conocer los puntos de vista de estudiantes de otra carrera, que reconocen el lenguaje no verbal con mucha habilidad, y hacen observaciones muy puntuales a quienes asumieron el rol de trabajador o trabajadora social que atiende la crisis.
4. Las personas observadoras (SG3) ingresan al aula y exponen sus valoraciones sobre cómo se realizó la atención. Relacionan los elementos estudiados previo. Vinculan aspectos teóricos con lo procedimental, y a su vez hacen reflexiones técnicas. Deben hacer un balance entre lo que se realizó de forma apropiada y los aspectos por mejorar. Las observadoras son también evaluadas, por lo cual deben preparar su guía de forma rigurosa y organizar su argumentación.
5. Se abre el espacio para la discusión grupal, en la cual se conjugan todos los elementos que se han ido planteando en la discusión, se sopesan puntos de vista opuestos, se retoma lo indicado en las lecturas, se hace énfasis en consecuencias de rutas que pudieron tomarse.
6. Se escuchan preguntas del grupo sobre lo acontecido. En este momento el grupo suele estar muy atento, la cantidad de preguntas es mucho más alta que cuando se exploraron los contenidos de las lecturas. La docente en este punto debe ser muy clara en las recomendaciones y respuestas que da para no caer en posibilidades mecánicas, que no ayudarán a su futuro profesional, ni tampoco ser

extremadamente fuerte en la forma en que se expresa sobre lo realizado en la simulación, ya que es un proceso de aprendizaje y no se trata de minar o infravalorar a quienes están expuestas en la sala Gesell y en proceso formativo.

7. Se van resolviendo y relacionando las preguntas que tiene el grupo, muchas de las cuales son nuevas tras escuchar los puntos de vista que se van presentando: de quienes simularon, de las observadoras, de la persona que actuó y de la docente.
8. La profesora hace una reflexión de fondo de cierre. Explica al grupo las falencias y las posibilidades de mejora de aquellos elementos técnicos que no alcanzaron todo su potencial. Les brinda opciones de cursos alternativos de la atención. Reflexiona sobre las implicaciones de lo ocurrido.

Es importante que la devolución siga los mismos principios del diseño del ejercicio. Es decir, debe ser suficientemente retador para crear la ZDP, pero no tan difícil como para desmotivar al estudiantado (Groot et al., 2020). Además, la devolución debe generar un ambiente de seguridad (Houzé-Cerfon et al., 2020) donde todas las personas participantes se sientan cómodas, puedan expresar abiertamente sus sentires, ideas y dudas, sin sentir que están siendo juzgadas o subvaloradas por los errores o asuntos que se pasaron por alto.

El proceso antes descrito permite que el grupo de estudiantes logre trascender los elementos planteados en las lecturas. Es posible de esta forma discutir más profundamente. Además, se pueden valorar las implicaciones de todo lo que acontece en la simulación, que sirve de ejemplo de cómo hacer preguntas en la atención, el manejo de la posición corporal y tono de voz, el orden de los momentos de la atención.

Como ha sido señalado (Bragg et al., 2020; Spiteri, 2013) las simulaciones permiten reflexionar sobre gran cantidad de elementos de carácter teórico, procedimental y ético, precisamente porque todos están relacionados entre sí, en un ejercicio que trata de emular de la forma más realista posible, lo que sería una atención directa.

Para la persona docente esta forma de trabajo exige el ejercicio de su juicio profesional (Díaz Barriga, 2005) para valorar los logros y la calidad del trabajo realizado, partiendo de la definición y consenso de criterios de desempeño o estándares mínimos de los aprendizajes logrados.

Para esto, en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social V se han construido rúbricas de evaluación, las cuales son discutidas con el estudiantado. Es decir, en las SSI cada persona involucrada conoce de previo qué aspectos se ponderan en la evaluación del ejercicio, y eso le permite prepararse. Estas rúbricas son útiles para quienes realizan la observación (SG3), ya que agregan algunos de sus contenidos a la guía, por lo cual la evaluación se construye y realimenta conjuntamente.

Después de toda esta descripción y reflexión se puede afirmar que en las simulaciones se utilizan aspectos del análisis de casos, pero bajo una lógica organizativa diferente. Lo que definitivamente comparten ambas estrategias de trabajo, es que la formación profesional requiere relacionar directamente el conocimiento con la acción, rechazando la idea de que cada estudiante recibe el conocimiento, lo aprende y luego lo aplica (Volpe, 2015), lo cual es una visión mecanicista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, las experiencias prácticas se consideran asidero de gran potencial, siempre y cuando sean situadas, y cuenten con una clara base teórica, metodológica y técnica, que se acompañe de procesos reflexivos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, como afirma Volpe (2015) se combinan, reorganizan y adquieren acumulativamente experiencias de una forma continua e interminable.

Ahora bien, ¿qué opina el estudiantado de esta experiencia? ¿qué nivel de dificultad supone? ¿qué aprendizajes lograron? ¿cuál es su valoración sobre el desempeño de la profesora? estas y otras interrogantes se comparten en el siguiente apartado, en el cual se retoma parte de los resultados de la evaluación individual implementada.

5. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SIMULACIONES SITUADAS

Como se indicó en el apartado de metodología, en el cuestionario se realizaron preguntas sobre:

- La validez del ejercicio de simulación.
- Identificación de aprendizajes individuales/aprendizajes grupales.
- Colaboración grupal.
- Dificultad, realismo, expectativas y finalidad del ejercicio.
- Vinculación teórico-práctica lograda.
- Desempeño y acompañamiento de la persona docente.
- Recomendaciones para mejorar la experiencia.

Los resultados son importantes de retomar, porque muestran de manera directa la percepción del estudiantado y sus sugerencias. En principio, se consultó a nivel general, si los ejercicios de simulación representan una estrategia apropiada para aprender la atención en crisis. Ante esta pregunta una mayoría de las y los estudiantes respondieron afirmativamente los tres años.



Fuente: Elaboración propia.

Las personas que indicaron que no (2 de N=60), plantearon que las simulaciones deberían ser desarrolladas por las personas docentes, no por estudiantes; consideran que no todo el grupo debería estar observándoles e indican como necesario primero observar a profesionales realizando atenciones, antes de simular.

Estas sugerencias se han implementado, sin embargo, el resultado ha sido paradójico. Si bien la observación de la docente simulando permite comprender mejor de qué se trata el ejercicio, a su vez provoca que el estudiantado trate de emular lo observado, y repetirlo, más que concentrarse en analizar cada situación. Es decir, se genera cierto apego a la forma en que la docente realiza la atención simulada, y se utilizan incluso las mismas frases en momentos que no son pertinentes. Por consiguiente, se provoca un efecto no deseado, probablemente como una manera de afrontar la incertidumbre.

Al consultar que se mejoraría del ejercicio, el estudiantado presentó sugerencias importantes. En 2017 el estudiantado planteó la necesidad de lograr mayor realismo en el ejercicio. Por esta razón, como se dijo líneas atrás, en 2018 y 2019 se hicieron todas las gestiones necesarias para incorporar estudiantes y profesionales de Artes Dramáticas de la misma

universidad. Al evaluar la experiencia en ambos años, se consideró positiva la incorporación de actores y actrices.

Esta vinculación con estudiantes de otra carrera conlleva un trabajo importante para la persona docente, ya que por un lado debe preparar técnicamente al estudiantado de Trabajo Social, y en paralelo trabajar con el estudiantado de Artes Dramáticas el perfil de cada caso, brindando información previa sobre su indumentaria, utilería, maquillaje, (como parte del perfil que prepara el SG1, lo cual fue explicado en el apartado anterior) nivel de intensidad de la actuación, posibles situaciones por presentarse, manejo del espacio de la Sala Gesell y propósitos del ejercicio.

En otros ítems del instrumento, se consultó a las y los estudiantes sobre aprendizajes logrados -sobre su propio desempeño y avance- con las simulaciones. Se recuperan algunas frases textuales para evidenciar, en sus propias palabras lo que mencionan del proceso, categorizados en la siguiente tabla y codificados según el cuestionario del cuál proceden.

Tabla 1. Síntesis de aprendizajes señalados por el estudiantado

Aprendizajes	Frases textuales del estudiantado
Enfrentar temores vinculados al ejercicio profesional	<p><i>“Desde la teoría no se pueden vencer los miedos a la atención de personas” (E2-2017).</i></p> <p><i>“(…) enfrentarse por primera vez a una situación de intervención profesional lo más real posible” (E4-2018).</i></p> <p><i>“Salir al fin de la zona de confort que hay respecto a la atención de personas, en sí es la primera vez que nos enfrentamos a experiencias tan reales y al dolor o sufrimiento de las personas” (E13-2019).</i></p>
Relación con ejercicio profesional	<p><i>“La importancia de conocer la legislación y el tema que se aborda” (E10-2017).</i></p> <p><i>“La importancia de la intervención de TS” (E1-2018).</i></p> <p><i>“Se hace un acercamiento guiado en situaciones que como profesionales se atenderán” (E7-2019).</i></p>
Autoconfianza	<p><i>“Seguridad. Reacción ante eventos no esperados”. (E23-2017).</i></p> <p><i>“Confianza en mí misma” (E8-2018).</i></p> <p><i>“Mayor confianza en las habilidades adquiridas durante estos años de carrera. En la simulación pude identificar que sí tengo habilidades ya formadas” (E22-2019).</i></p>
Desarrollo de habilidades	<p><i>“Atención en cuanto a la elección de palabras” (E14-2017).</i></p> <p><i>“Desarrollo de herramientas de lenguaje (qué se podría decir, cómo se podría decir (x) cosa en los diversos contextos expresados)” (E6-2018).</i></p> <p><i>“Mejorar mi expresión verbal y corporal” (E1-2019).</i></p>
Apertura a la crítica	<p><i>“No temerle a ser observada y que me devuelvan de manera constructiva” (E2-2017)</i></p> <p><i>“Asumir y dar críticas desde una postura constructiva” (E5-2018).</i></p> <p><i>“Aprender a tomar las críticas constructivas a partir de la observación” (E19-2019).</i></p>
Relación teoría-práctica	<p><i>“El entender que cada persona tiene características particulares, no siempre se va a desarrollar el proceso como se esperaba o planeaba, de ahí la importancia de tener un dominio teórico que permita estar preparada ante imprevistos” (E13-2017).</i></p> <p><i>“La necesidad de investigar exhaustivamente aspectos relacionados a la situación por abordar, así como en materia de recursos con los que podría contar desde el lugar donde desarrollo la atención social” (E17-2019).</i></p> <p><i>“Relacionar las lecturas y conocer lo técnico operativo en intervención en crisis” (E3-2019).</i></p>
Técnicas e instrumentos	<p><i>“Diferentes técnicas como observación- parafraseo- validación de sentimientos, saber identificar el centro de la crisis” (E7-2017).</i></p> <p><i>“Importancia de una escucha activa-empática en las intervenciones” (E7-2017).</i></p> <p><i>“La importancia de escuchar” (E2-2018).</i></p> <p><i>“Tomar el instrumento o guía como un medio y no como un fin, ya que en algún momento se piensa en lograr llenar éste, en lugar de dar mejor seguimiento a la interacción con la persona” (E5-2019).</i></p> <p><i>“El centro de la atención debe ser la persona y su situación, no el instrumento” (E18-2019).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Al sintetizar las respuestas abiertas de los 60 cuestionarios se obtiene que el estudiantado identifica además que el ejercicio les permitió comprender los momentos de la intervención; resolver imprevistos/emergentes; utilizar el vocabulario correcto en formulación de preguntas; la preparación de instrumentos; el análisis de metamensajes y la importancia del trabajo en equipo.

Como puede desprenderse de estas respuestas, las SSI permiten una aproximación más dinámica a la materia, acercando al estudiantado a posibles escenarios que enfrentarán en el ejercicio profesional y a captar y analizar su propio proceso de aprendizaje.

En los tres años que la experiencia ha sido evaluada de forma individual se preguntó al estudiantado sobre la adquisición de habilidades específicas, posterior a que identificasen los aprendizajes antes mencionados.

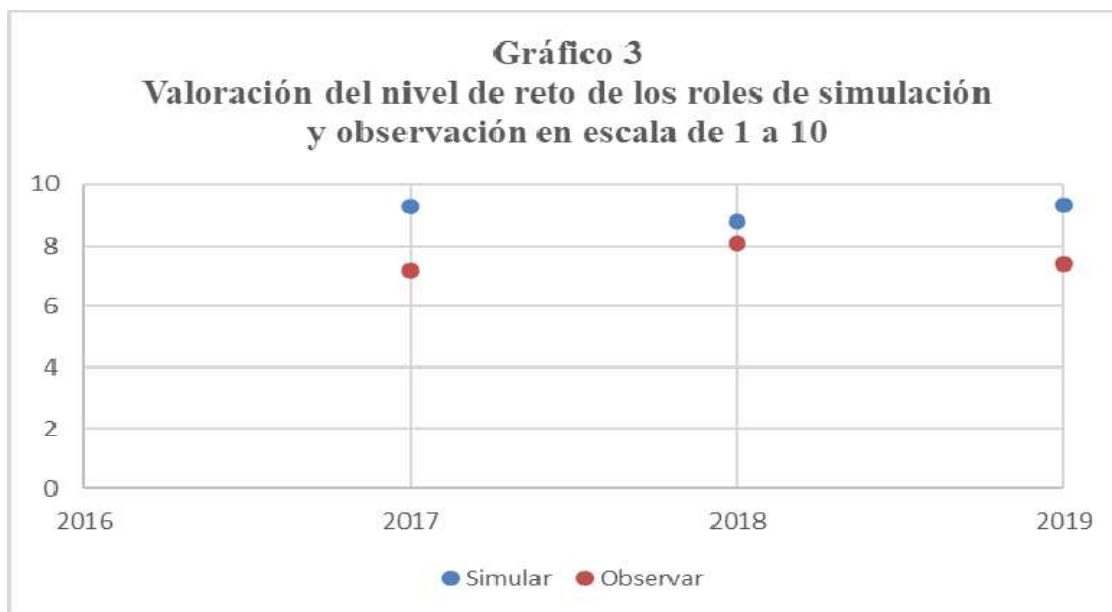
En particular se les consultó si las SSI permiten comprender mejor su afectividad, es decir sus reacciones emocionales ante las situaciones y casos utilizados en el ejercicio y el manejo de éstas; si el ejercicio permite comprender de forma más profunda las lecturas -dado que cada SSI tiene de base mínimo una lectura que ha sido estudiada en clase y una serie de aprendizajes teóricos y metodológicos que se van entrelazando tras cada lección-; el desarrollar más criticidad respecto a cómo realizar el trabajo profesional y finalmente aprendizajes a nivel técnico vinculados a la intervención en crisis (escucha activa, empatía, uso de técnicas como reflejo de sentimientos, parafraseo, síntesis, interpretación, identificación de posibles soluciones, entre otras).

El gráfico 2 muestra que de las 60 personas que contestaron el instrumento en los tres años, 58 identifican que las SSI les permiten desarrollar estas habilidades, lo cual se valora como altamente positivo, dado que son esenciales para el posterior ejercicio profesional.



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los aspectos más interesantes de la evaluación es la valoración numérica en escala de 1 al 10 del nivel de reto vivenciado. Como se evidencia en el gráfico 3 tener que realizar la atención a la persona en crisis, es decir simular la atención profesional se considera más retador que observar por encima de 8 en promedio. No se presentaron diferencias significativas entre el año 2017 que no se contaba con estudiantes y profesionales de Artes Dramáticas, con los años siguientes en este sentido.



Fuente: Elaboración propia.

En el instrumento se retoman otros elementos en los cuales no se entrará en detalle, vinculados al desarrollo de criticidad, los aprendizajes a nivel técnico, el realismo del ejercicio y si la estrategia posibilita una mejor comprensión de las lecturas, pero a nivel general se puede mencionar que en todos estos aspectos valorados se obtuvieron resultados muy positivos.

6. CONCLUSIONES

Las simulaciones situadas se proponen como una estrategia de enseñanza-aprendizaje para integrar la teoría y la práctica en la formación universitaria. Al realizar la sistematización de la experiencia, según la propuesta de Jara (2017) fue posible constatar que existe congruencia entre la fundamentación teórica, basada en el aprendizaje centrado en la persona estudiante (Freire, 2002; Ontoria, 2010; Cheng et al., 2016), la enseñanza situada (Spiteri, 2013; Leave y Wenger, Hendricks y Díaz Barriga-Arceo citados por Piña y Amador, 2015; Macedo y Silveira, 2019) y la creación de una Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1996; Baquero, 2001; González Rey, 2011; Guimarães y otros, 2018; Groot y otros, 2020) con la lógica, organización y resultados de la estrategia.

Esto es posible al cumplir ciertas condiciones tales como el abordaje previo de elementos teóricos, metodológicos y técnicos básicos sobre la atención de crisis en la clase; el conocimiento de la persona docente sobre el trabajo profesional que se recrea en el ejercicio; la ubicación de cada caso simulado en un contexto institucional que guarde estrecha relación con los espacios socioprofesionales reales; el realizar una devolución significativa y dialógica y como afirma Groot y otros (2020) que la experiencia educativa sea suficientemente retadora para crear la ZDP, pero no tanto como para desmotivar al estudiantado. De lo contrario, se puede caer en construir casos que no sean suficientemente realistas ni relevantes para el contexto en el que se insertarán laboralmente a futuro las y los estudiantes, o por el contrario situaciones en extremo difíciles de resolver para estudiantes de grado.

La reconstrucción del ejercicio en dos momentos: simulación in situ y devolución, permite dar cuenta de las similitudes, pero ante todo de las distancias con el análisis de casos y evidenciar lo complejo que es el proceso, los cuidados que requiere y la necesidad de revisar constantemente la estrategia para, como afirman Houzé-Cerfon y otros (2020) crear un ambiente de seguridad para las personas participantes.

Un elemento fundamental de las simulaciones ha sido la reflexión permanente, mediante la lectura, revisión, exposición de la experiencia, recepción de preguntas y realimentación y ante todo la apertura para prestar atención a las evaluaciones del estudiantado.

La evaluación muestra que para los y las estudiantes este ejercicio ha sido valioso y retador, y les ha permitido aprehender los saberes propuestos para la atención de crisis, mediante la autoreflexión y la adquisición de habilidades para el futuro trabajo profesional. El estudiantado evidencia el aprendizaje a nivel teórico, metodológico y técnico, el desarrollo de más confianza en sus capacidades y conocimientos, y señalan las SSI como una forma de enfrentar sus temores frente a la atención directa de personas que presenten situaciones de crisis.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2001). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Argentina, Aique Grupo Editor S.A.
- Bragg, J. E., Nay, E. D. E., Miller-Cribbs, J., y Muñoz, R. T. (2020). Implementing a graduate social work course concerning practice with sexual and gender minority populations. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 32(1), 115–131. DOI: <https://doi.org/10.1080/10538720.2019.1654425>
- Brydges, R., Manzone, J., Shanks, D., Hatala, R., Hamstra, S., Zendejas, B. y Cook, D. (2015). Self-regulated learning in simulation-based training: a systematic review and meta-analysis. *Medical education*, 49(4), 368-378.
- Campos, N., Nogal, M., Caliz, C., y Ángel, J. (2020). Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cetina-Sauri, G., Huchim-Lara, O., Alvarez-Baeza, A., Inurreta-Díaz, M., Puga-Matu, H., Aguilar-Vargas, E. y Méndez-Domínguez, N. (2020). Undergraduate medical students. Simulation-based activity to conduct the informed consent process for health research studies, *Educación Médica*, 21(2), 106–111. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.015>
- Cheng, A., Morse, K., Rudolph, J., Arab, A., Runnacles, J. y Eppich, W. (2016). Learner-centered debriefing for health care simulation education: lessons for faculty development. *Simulation in Healthcare*, 11(1), 32-40.
- Conigliaro, R. L., Peterson, K. D. y Stratton, T. D. (2020). Lack of Diversity in Simulation Technology. *Simulation in Healthcare*. *The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 15 (2), 112–114. DOI: <https://doi.org/10.1097/sih.0000000000000405>
- De Zubiría, M. (2007). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw Hill.

- Fernández Avilés, J. A., y Granados Romera, M. I. (2012). *Juegos de simulación para la formación en competencias jurídico-laborales y de Seguridad Social*. Granada, Comares.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía*. [Séptima edición en español]. México, Siglo XXI editores.
- Gellis, Z. D., y Kim, E. G. (2017). Training social work students to recognize later-life depression: Is standardized patient simulation effective? *Gerontology and Geriatrics Education*, 38 (4), 425–437. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701960.2017.1311882>
- Giordano, N., Whitney, C. E., Axson, S., Cassidy, K., Rosado, E. y Hoyt-Brennan, A. M. (2020). A pilot study to compare virtual reality to hybrid simulation for opioid-related overdose and naloxone training. *Nurse Education Today*, 88, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104365>
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vygotski. Contradicciones, desdoblamiento y desarrollo*. México, Editorial Trillas.
- Groot, F., Jonker, G., Rinia, M., Ten Cate, O., & Hoff, R. G. (2020). Simulation at the Frontier of the Zone of Proximal Development: A Test in Acute Care for Inexperienced Learners. *Academic Medicine*, 95 (7), 1098–1105. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000003265>
- Guimarães, C. S., Rubio-Tamayo, J. L., Bayan Henriques, R. V., y Passerino, L. M. (2018). Desarrollo de un modelo de robot aplicado a la educación y simulación en entornos virtuales con ros: Especificaciones del modelo robot uniciclo edubot-v4. *Revista Retos XXI*, 2(1), 74–87. DOI: <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2066>
- Hagel, C. M., Hall, A. K., y Dagnone, J. D. (2016). Queen's University Emergency Medicine Simulation OSCE: an Advance in Competency-Based Assessment. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 18 (3), 230–233. DOI: <https://doi.org/10.1017/cem.2015.34>
- Houzé-Cerfon, C. H., Boet, S., Saint-Jean, M., Cros, J., Vardon-Bounes, F., Marhar, F., Couarraze, S., Sahakian, G. Der, Mattatia, L., Nicolle, L., Balen, F., Charpentier, S., Bounes, V., y Geeraerts, T. (2020). Effect of combined individual–collective debriefing of participants in interprofessional simulation courses on crisis resource management: A randomized controlled multicenter trial. *Emergencias*, 32(2), 111–117.