



Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
ACREDITADA EN TODAS LAS ÁREAS
NIVEL DE EXCELENCIA
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado - Docencia
de Postgrado - Vinculación con el Medio - Investigación
Próxima acreditación: 17 de diciembre 2027



CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	03
SALUDOS	05
INTRODUCCIÓN	06
CAPÍTULO 1	07
INNOVACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA	
- Solange Bertrand - Realidad Virtual (RV) en la asignatura Prepráctica Clínica Neuropsicología Adultez.	09
- Solange Bertrand - Realidad Virtual (RV) en las asignaturas Prepráctica Clínica en Adultez. Neuropsicología clínica, Prepráctica Clínica. Psicojurídica.	14
- Catherine Vallejos - Realidad Virtual (RV) en la asignatura Neurociencia.	22
- Catherine Vallejos - Realidad Virtual (RV) en las asignaturas Prepráctica Clínica en Adultez. Neuropsicología clínica infantojuvenil.	45
CAPÍTULO 2	55
APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA	
- Michelle Diemer - COIL en la asignatura Psicología del Desarrollo Adultez y Vejez.	57
CAPÍTULO 3	64
CREACIÓN Y PRODUCCIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS	
- Tomás Dañobeitia - Podcast Educativo en las asignaturas Teorías Cognitivo Conductual, Procesos Psicológicos, Neurociencia.	66
CAPÍTULO 4	78
MATERIALES DE APOYO Y SISTEMATIZACIÓN DE SABERES	
- Claudia Flores - Manual de Trabajo en la asignatura Teorías Psicodinámicas.	80





AGRADECIMIENTOS

Estimada Comunidad Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo,

En un escenario donde la docencia universitaria enfrenta el desafío constante de formar profesionales capaces de responder a contextos cada vez más complejos y cambiantes, nos complace enormemente presentar la sexta versión de nuestro Manual de Buenas Prácticas Docentes en Psicología. Esta publicación, que data de 2025, subraya la madurez y la naturaleza estratégica de una iniciativa que ha evolucionado desde sus orígenes en 2015, manteniendo el compromiso con la calidad, la innovación y la excelencia en la formación de nuestros psicólogos y psicólogas.

Desde la primera versión, nos ha inspirado la visión de educar a profesionales que contribuyan en la comprensión y el enfrentamiento de las problemáticas relevantes que aquejan al ser humano. Este manual es la concreción de una iniciativa estratégica que persigue el objetivo primordial de compartir y poner a disposición distintas herramientas e insumos de trabajo que sean congruentes con nuestro modelo educativo por competencias.

Al igual que en las ediciones anteriores, esta versión busca visibilizar, sistematizar y compartir experiencias pedagógicas significativas desarrolladas por nuestros docentes, que promueven el aprendizaje experiencial, la innovación metodológica y la reflexión docente.

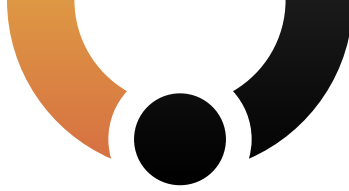
La longevidad de esta serie —alcanzando su sexta edición— es un testimonio del compromiso constante de nuestros equipos docentes con la reflexión permanente de la práctica y la búsqueda de nuevas metodologías. Las prácticas aquí sistematizadas no solo abordan el aprendizaje disciplinar, sino que también favorecen el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la formación ética de las y los futuros profesionales. Nuestro objetivo es que este material sirva como una fuente de inspiración y orientación, abriendo un espacio de reflexión y diálogo sobre cómo enseñar y aprender en la educación superior con un enfoque centrado en el estudiante y en la construcción activa del conocimiento.

Agradecemos profundamente a cada docente que, con entusiasmo, proactividad y creatividad, ha contribuido a esta construcción colectiva. Confiamos en que esta sexta versión del manual seguirá contribuyendo al debate y análisis respecto de las mejores prácticas en la formación del psicólogo, posicionando a nuestra Facultad en la vanguardia de una docencia innovadora, inclusiva y transformadora.

Atentamente,

Teresita Serrano Gildemeister,
Decana de la Facultad de Psicología,
Universidad del Desarrollo





Estimada Comunidad Académica

Para nuestra Facultad, es esencial que nuestros docentes tengan espacios para innovar e ir mejorando continuamente su labor, siendo modelos en la formación de nuestros estudiantes. Esta nueva edición del manual de buenas prácticas plasma su compromiso con la labor educativa y la generación de conocimiento que robustece la formación de futuros psicólogos y psicólogas.

Nuestro modelo educativo nos desafía a desarrollar de manera progresiva las competencias profesionales que se requieren en el mundo de hoy. La complejidad del mundo actual y futuro, requiere especialización y al mismo tiempo, una mirada integral que sitúe los problemas en su contexto. Esta tensión nos invita a cuestionarnos e ir co-construyendo reflexiones que luego se plasman en nuestras cátedras, a través de ejercicios situados y diversas metodologías.

Nuestro modelo de aprendizaje experiencial ha ido perfeccionándose gracias a su labor constante, la participación en nuevos proyectos de innovación e investigación docente, cada uno de los cuales ha sido ampliamente destacado en nuestra Universidad. El entrenamiento de nuestros estudiantes con metodologías de simulación en sala y posterior trabajo en instituciones, favorece inserción laboral de manera sensible y responsable.

Es un orgullo contar con este cuerpo académico de excelencia, que a través de procesos creativos en comunidad, ha innovado y mejorado nuestra labor.

Los invitamos a seguir participando en estas instancias y compartir sus aprendizajes con toda la comunidad académica e Instituciones que albergan el aprendizaje experiencial. Esperamos que esta nueva publicación motive la reflexión e impulse a la divulgación de nuevos proyectos de desarrollo académico.

Atentamente,

Marcela Aravena Winkler,
Vicedecana de la Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo





SALUDOS

Bienvenidos/as al Manual de Buenas Prácticas Docentes.

Desde la Facultad de Psicología, les damos la más cordial bienvenida a la lectura de la sexta edición del Manual de Buenas Prácticas Docentes. Este documento reúne siete experiencias pedagógicas significativas que reflejan innovación, compromiso y rigor, ofreciendo a la comunidad docente ejemplos de prácticas novedosas, con recomendaciones para su implementación.

Esperamos que este material invite a la reflexión crítica, al diálogo y a la construcción colaborativa de la práctica docente, inspirando nuevas iniciativas y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Agradecemos a todos/as quienes hicieron posible este Manual, en especial a nuestros/as docentes que a diario acompañan con rigurosidad, creatividad y paciencia, cimentando futuro de nuestros/as estudiantes.

Nora Kusch Mattig - Daniela Sannino Berrios

Directoras de Carrera de la Facultad de Psicología.



INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria enfrenta hoy el desafío de formar profesionales capaces de responder a contextos cada vez más complejos y cambiantes. En este escenario, las buenas prácticas docentes se convierten en un eje fundamental para asegurar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, innovadores y con sentido para nuestras/os estudiantes.

El presente manual surge como una iniciativa de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, con el propósito de visibilizar, sistematizar y compartir experiencias pedagógicas significativas desarrolladas por nuestras/os docentes. Estas prácticas no solo promueven el aprendizaje disciplinar, sino que también favorecen el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la formación ética de las/os futuras/os psicólogas/os.

Nuestro objetivo es que este material sirva como fuente de inspiración y orientación, ofreciendo ejemplos concretos que puedan ser replicados, adaptados o complementados por otros equipos docentes. Más que un catálogo de iniciativas, este manual busca abrir un espacio de reflexión y diálogo sobre cómo enseñar y aprender en la educación superior desde un enfoque centrado en el estudiante y en la construcción activa del conocimiento.

Agradecemos profundamente a cada docente que compartió sus experiencias, contribuyendo a la construcción colectiva de este documento. Su compromiso, creatividad y dedicación son testimonio de una docencia que se proyecta más allá de las aulas, impactando en la vida de las/os estudiantes y en el fortalecimiento de nuestra comunidad académica.

Confiamos en que estas páginas serán un recurso valioso para seguir construyendo juntos una docencia innovadora, inclusiva y transformadora, en línea con la misión y los valores de nuestra universidad.

Dany Fernández Vega, PhD

Coordinador de Desarrollo Docente
Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología, sede Concepción



CAPÍTULO 1

INNOVACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA

Introducción

La incorporación de tecnologías emergentes en la educación superior no solo transforma los dispositivos y recursos disponibles para la enseñanza, sino que redefine la manera en que se construye, experimenta y valida el aprendizaje. En las últimas dos décadas, la literatura especializada ha mostrado de manera consistente que la innovación tecnológica no es un fin en sí mismo, sino un catalizador para metodologías activas que fortalecen la participación, la motivación y la comprensión profunda de los estudiantes (Kirkwood & Price, 2014). Desde esta perspectiva, la innovación mediada por tecnología implica integrar herramientas digitales —particularmente aquellas que posibilitan experiencias inmersivas, simulaciones interactivas y creación de contenidos— para producir formas de aprender que amplifiquen lo vivencial, lo situado y lo colaborativo.

La Facultad de Psicología ha trazado una línea de trabajo que sitúa a la innovación tecnológica como un eje estratégico, especialmente a partir del rol del Laboratorio RealITec. Esta infraestructura ha permitido implementar prácticas pedagógicas inmersivas que acercan escenarios clínicos o neuropsicológicos a las aulas, facilitando que los estudiantes interactúen con situaciones complejas de manera segura, gradual y reflexiva. Las simulaciones de entrevistas, los recorridos 360° por experiencias asociadas a trastornos neurológicos y los recursos de realidad virtual para comprender procesos sensoriales, son ejemplos concretos de cómo la tecnología puede generar aprendizajes significativos al activar dimensiones cognitivas, emocionales y éticas del desempeño profesional.

El valor pedagógico de estas experiencias está ampliamente documentado: la realidad virtual favorece la integración teoría-práctica, fortalece la empatía, potencia habilidades interpersonales en contextos clínicos simulados y permite entrenar procesos de regulación emocional ante situaciones de alta demanda (Lin et al., 2024; Steen et al., 2024). En Psicología, donde una parte central del aprendizaje requiere comprender la experiencia humana desde perspectivas múltiples, las tecnologías inmersivas permiten “habitar” escenarios difíciles de recrear en el aula tradicional, promoviendo un aprendizaje experiencial cercano a la realidad profesional.

Esta línea de innovación se articula con el enfoque institucional en competencias, que enfatiza procesos formativos donde los estudiantes observan, analizan, integran y actúan en contextos significativos. Siendo coherente con la visión de la Facultad, la innovación metodológica surge cuando se requiere dar respuesta a necesidades reales del proceso de formación, donde la tecnología funciona como un medio para fomentar la autonomía, la ética, la toma de decisiones y la colaboración entre pares.

En este capítulo, las prácticas desarrolladas por las docentes Solange Bertrand y Catherine Vallejos muestran cómo la realidad virtual y los videos 360° se han integrado a los procesos formativos para mejorar la comprensión de fenómenos neuropsicológicos, promover la empatía profesional y fortalecer habilidades clínicas y comunicacionales. Asimismo, evidencian cómo una innovación pertinente, situada y bien acompañada —con claridad pedagógica, pautas estructuradas, espacios de reflexión y evaluaciones consistentes— puede convertirse en una experiencia significativa, sostenible y aplicable transversalmente a diversas asignaturas. Estas iniciativas son un ejemplo concreto de cómo la tecnología, cuando es puesta al servicio de un diseño intencionado, permite expandir la docencia hacia formas más profundas, inclusivas y transformadoras de aprender Psicología.

REFERENCIAS

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>

Lin, X. P., Li, B. B., Yao, Z. N., Yang, Z., & Zhang, M. (2024). The impact of virtual reality on student engagement in the classroom: A critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574>

Steen, C. W., Söderström, K., Stensrud, B., Nylund, I. B., & Siqveland, J. (2024). The effectiveness of virtual reality training on knowledge, skills and attitudes of health care professionals and students in assessing and treating mental health disorders: A systematic review. *BMC Medical Education*, 24, 480.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05423-0>

Docente: Solange Bertrand

Asignaturas: Prepráctica Clínica Neuropsicología Adultez

1. Descripción general de la práctica

La utilización en dos clases de realidad virtual como una tecnología que permite al estudiante sumergirse en entornos digitales tridimensionales generados por computadora. Específicamente, se trabajó con videos 360° para conocer la enfermedad de Parkinson y Alzheimer y con realidad virtual propiamente tal para entrevistas simuladas.

Los resultados de aprendizaje fueron:

- a) Desarrollar habilidades prácticas en contextos simulados.
- b) Estimular la empatía y comprensión del otro, al situarse en la perspectiva de los pacientes.
- c) Fortalecer la autorregulación emocional y el manejo del estrés, al entrenar en contextos controlados que simulan situaciones complejas.
- d) Facilitar el aprendizaje experiencial y significativo, integrando teoría y práctica en situaciones similares a las reales.
- e) Entrenar habilidades interpersonales y de comunicación efectiva, mediante simulaciones interactivas y retroalimentación en tiempo real.

2. Mejora del aprendizaje

El uso de realidad virtual y videos 360° mejoraron significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir experiencias más inmersivas, significativas y emocionalmente conectadas con los contenidos. Estos métodos favorecen un aprendizaje activo y experiencial, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades prácticas, pensamiento crítico y empatía. Al simular escenarios reales y complejos, facilitan la integración entre teoría y práctica, mejoran la retención de la información y aumentan la motivación y el compromiso con el proceso formativo. Además, permiten entrenamiento en contextos difíciles de reproducir en el aula tradicional, ampliando las oportunidades de aprendizaje en un entorno seguro y controlado.

3. Originalidad o novedad

La adopción generalizada de estas tecnologías aún es incipiente, pese a los excelentes recursos con los que se cuenta y al trabajo interdisciplinario expedito y profesional que se puede hacer con RealiTec.

La integración más amplia de la realidad virtual y los videos 360° podrían potenciar significativamente el aprendizaje, ofreciendo experiencias más inmersivas y prácticas que complementen la formación teórica, haciendo además más motivadoras las clases e incorporando praxis innovadoras en la docencia.



La integración más amplia de la realidad virtual y los videos 360° podrían potenciar significativamente el aprendizaje, ofreciendo experiencias más inmersivas y prácticas que complementen la formación teórica, haciendo además más motivadoras las clases e incorporando praxis innovadoras en la docencia.

4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

Para evaluar si el uso de realidad virtual y videos 360° permiten un aprendizaje significativo y duradero, se aplican estrategias que combinan evaluación formativa, reflexión crítica y desempeño aplicado. El objetivo es asegurar que los contenidos se integren realmente en la experiencia de los estudiantes y se traduzcan en competencias observables.

Se evalúa la experiencia a través de técnicas cualitativas como la reflexión guiada y el análisis de casos, que permiten acceder a la comprensión profunda y al posicionamiento personal de los estudiantes frente a las situaciones vividas en entornos inmersivos.

Estas herramientas fomentan la integración entre lo vivido, lo aprendido y su aplicación profesional, permitiendo observar cómo los estudiantes reconocen dilemas éticos y conectan la teoría con la práctica de manera significativa. Además se utilizaron los instrumentos propios de RealITec para la evaluación de la experiencia.

5. Aplicabilidad para otros docentes

Este método es aplicable a cualquier otro docente, los cuales podrían verse altamente beneficiados por el uso de realidad virtual, ya que esta herramienta permite ampliar las posibilidades pedagógicas más allá del aula tradicional, generando experiencias inmersivas que facilitan un aprendizaje más activo, emocionalmente significativo y cercano a la realidad profesional.

La realidad virtual permite simular contextos complejos, como entrevistas clínicas, crisis, salas de juicio o interacciones con pacientes, lo que favorece el desarrollo de habilidades prácticas y éticas en un entorno seguro y controlado.

Además, la realidad virtual estimula la empatía, la autorregulación emocional y la toma de decisiones éticas, dimensiones fundamentales en la formación del psicólogo/a, pero difíciles de enseñar solo desde lo teórico (Steen et al., 2024).

También permite personalizar ritmos de aprendizaje y repetir experiencias cuantas veces sea necesario, favoreciendo la autonomía del estudiante (Lin et al., 2024). En suma, es una herramienta poderosa para integrar teoría y práctica, preparar a los estudiantes para los desafíos del campo profesional y diversificar las metodologías de enseñanza en beneficio de una formación más sólida y significativa.

6. Recomendaciones para su implementación

Para que otros docentes puedan aplicar la realidad virtual, debe haber claridad sobre el propósito pedagógico que se le quiere dar al uso de la tecnología, se debe acompañar la experiencia con una pauta de reflexión y con rúbricas claras para evaluar. Para comenzar, podrían ser experiencias breves que se articulen con otros métodos activos y siempre considerar la coordinación con los equipos técnicos de RealiTec, lo cual es fundamental para el logro de los objetivos.

7. Viabilidad y sostenibilidad

Es viable mantener este método/enfoque a largo plazo, especialmente si se implementa de forma estratégica y gradual. Si bien al inicio puede requerir una inversión en tiempo y coordinación —especialmente para diseñar experiencias, capacitarse y familiarizarse con los recursos tecnológicos—, una vez que las experiencias están diseñadas o seleccionadas, su reutilización y adaptación son altamente sostenibles. En términos de recursos, la universidad ya cuenta con los equipos que pueden ser utilizados de forma transversal por distintas asignaturas, lo que reduce costos individuales. Además, existen bancos de experiencias de realidad virtual y videos 360° disponibles que pueden integrarse sin necesidad de producir contenido propio.

Por tanto, con una buena planificación inicial, trabajo colaborativo entre docentes y apoyo de RealiTec, este enfoque no solo es viable, sino que puede transformarse en una herramienta pedagógica de alto impacto y bajo costo en el mediano y largo plazo.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

Este enfoque se adapta a la diversidad de estudiantes porque permite abordar distintas trayectorias y niveles de experiencia, especialmente al ofrecer un entorno seguro donde pueden enfrentarse a situaciones complejas sin los riesgos del mundo real. Esto resulta especialmente valioso para quienes tienen menos experiencia práctica, ya que disminuye la ansiedad y favorece la confianza (Zhong & Champion, 2024).

Además, al fomentar espacios de reflexión individual y grupal, se validan diferentes perspectivas y formas de entender lo vivido, promoviendo un aprendizaje inclusivo, respetuoso y enriquecido por la diversidad del grupo.

9. Colaboración entre estudiantes

Este método fomenta el trabajo colaborativo al generar experiencias compartidas que los estudiantes necesitan analizar y discutir en conjunto. Al vivenciar una misma situación inmersiva —ya sea a través de realidad virtual o videos 360°— se crean puntos de encuentro que favorecen la reflexión colectiva, el intercambio de perspectivas y la construcción conjunta de sentido.

Además, al trabajar en duplas o equipos para resolver casos, tomar decisiones éticas o proponer intervenciones, se desarrollan habilidades de comunicación, escucha activa y co-construcción del conocimiento, esenciales para el ejercicio profesional en Psicología.

10. Autonomía estudiantil

Este enfoque favorece la autonomía de los estudiantes al permitirles tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje. Las experiencias inmersivas los enfrentan a situaciones que requieren observación, análisis y toma de decisiones, promoviendo la autorregulación, el pensamiento crítico y la reflexión personal. Además, al poder explorar los entornos a su ritmo, repetir experiencias y profundizar según sus propios intereses, los estudiantes desarrollan mayor responsabilidad sobre su aprendizaje, fortaleciendo su capacidad de autogestión y autoevaluación.

11. Uso de tecnología

La tecnología ha sido fundamental para facilitar la participación, el aprendizaje autónomo y la personalización de las experiencias, convirtiéndose en un recurso pedagógico para una formación más actualizada y efectiva.

12. Evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes

Al analizar cómo los estudiantes enfrentan situaciones simuladas, se puede evaluar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas, toma de decisiones, posicionamiento ético y regulación emocional. Además, al incorporar pautas de reflexión, se puede ofrecer una retroalimentación específica, personalizada y formativa, que orienta el desarrollo de competencias profesionales.

Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica:
<https://youtube.com/shorts/vWERswXS97k?feature=share>

REFERENCIAS

Lin, X.P., Li, B.B., Yao, Z.N., Yang, Z., & Zhang, M. (2024). The impact of virtual reality on student engagement in the classroom – a critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-18.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574>

Steen, C. W., Söderström, K., Stensrud, B., Nylund, I. B., & Siqveland, J. (2024). The effectiveness of virtual reality training on knowledge, skills and attitudes of health care professionals and students in assessing and treating mental health disorders. *BMC Medical Education*, 24, Article 480.

Zhong, Y., & Champion, J. D. (2024). Assessing the effectiveness of nursing virtual reality simulation for English as second language students to decrease anxiety in clinical courses. *Journal of Nursing Education and Practice*, 15(2), 46. <https://doi.org/10.5430/jnep.v15n2p46>

Docente: Solange Bertrand

Asignaturas: Prepráctica Clínica en Adultez. Neuropsicología clínica, Prepráctica Clínica. Psicojurídica

1. Descripción general de la práctica

La práctica implementada consiste en la incorporación de tecnologías inmersivas, específicamente, Realidad Virtual (RV) e Inteligencia Artificial (IA). A continuación, se describen ambas metodologías:

a) Realidad Virtual Inmersiva para la vivencia empática del rol de paciente: Se basa en el uso de realidad virtual inmersiva (RVI) para que los/as estudiantes experimenten, desde una perspectiva en primera persona, los efectos cognitivos, emocionales y sensoriales de enfermedades neurodegenerativas como el Parkinson o el Alzheimer. Mediante dispositivos de RV, el usuario puede percibir distorsiones visuales, temblores, desorientación espacial y dificultades para realizar tareas cotidianas, replicando de manera realista las limitaciones que enfrentan las personas con estas condiciones.

Esta estrategia permite fomentar la empatía clínica, la sensibilidad diagnóstica y el respeto por la diversidad funcional, promoviendo una comprensión profunda del impacto que estas enfermedades tienen en la autonomía y calidad de vida. Diversos estudios han demostrado que la inmersión sensorial incrementa la conciencia emocional y fortalece la actitud ética del profesional en formación (Bailenson, 2018; Hamilton et al., 2021). Asimismo, permite abordar el componente afectivo del aprendizaje, al movilizar la dimensión corporal y subjetiva del vínculo con lo clínico (Makransky & Lilleholt, 2018).

b) Entrenamiento clínico con avatares interactivos basados en IA:

Se operacionaliza mediante el diseño de escenarios simulados de alta fidelidad, en los cuales los/as estudiantes interactúan con avatares controlados por algoritmos de IA. Estos avatares representan casos clínicos complejos y éticamente sensibles, como mujeres privadas de libertad por delitos vinculados al narcotráfico, o personas mayores víctimas de violencia intrafamiliar. La IA permite que los avatares respondan en tiempo real con lenguaje verbal, gestos emocionales y narrativa coherente, lo cual simula una entrevista clínica auténtica y desafiante.

Este enfoque permite entrenar habilidades clínicas fundamentales como la formulación de hipótesis diagnósticas, la toma de decisiones éticas, la escucha activa, la regulación emocional del profesional y el uso adecuado del lenguaje clínico. Además, se pueden repetir las interacciones múltiples veces, incorporando retroalimentación automatizada mediante rúbricas, lo que favorece un proceso de aprendizaje cíclico y reflexivo (Cook et al., 2013; Radianti et al., 2020).

Ambas metodologías, aunque distintas en su enfoque (una centrada en “ser el paciente” y la otra en “entrevistar al paciente”), se complementan al abordar dimensiones distintas pero convergentes de la formación clínica: la empatía encarnada, por un lado, y la competencia técnica y comunicativa, por el otro.

2. Mejora del aprendizaje

Este enfoque innovador contribuye de manera significativa a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica clínica, al promover un aprendizaje experiencial, reflexivo y situado en entornos controlados, seguros y éticamente validados. Por una parte, la RVI permite que los/as estudiantes se introduzcan sensorialmente en la vivencia de personas con enfermedades neurodegenerativas, facilitando la comprensión encarnada de sus limitaciones cognitivas, físicas y emocionales.

Esta experiencia potencia el desarrollo de empatía clínica profunda y sensibilidad ética hacia la diversidad funcional (Bailenson, 2018; Makransky&Lilleholt, 2018).

Por otra parte, el entrenamiento clínico con avatares interactivos, respaldado por algoritmos de IA recrea escenarios complejos que permiten ensayar habilidades comunicacionales, diagnósticas y decisionales con retroalimentación automatizada, favoreciendo la transferencia del conocimiento teórico a la acción profesional (Cook et al., 2013; Radianti et al., 2020).

La posibilidad de repetir los encuentros clínicos, corregir errores y recibir orientación basada en rúbricas formativas, incrementa la consolidación de aprendizajes técnicos y éticos (Kolb, 2015), promoviendo un desarrollo profesional progresivo, autónomo y significativo.

3. Originalidad o novedad

En el ámbito de la formación profesional en Psicología, la incorporación de tecnologías inmersivas constituye una práctica aún incipiente, particularmente en contextos latinoamericanos. Si bien en disciplinas como medicina, enfermería y ciencias de la salud su implementación ha sido más sostenida, con evidencia que respalda su efectividad para mejorar la preparación clínica y la seguridad del paciente (Cant&Cooper, 2014; Cook et al., 2013), en la formación psicológica persisten barreras éticas, técnicas y curriculares que han limitado su adopción sistemática (Liu et al., 2017). La simulación mediante entornos inmersivos, sin embargo, responde a una necesidad crítica en Psicología clínica y forense: formar profesionales capaces de actuar con competencia, contención emocional y juicio ético en situaciones de alta complejidad psicosocial, muchas de las cuales no pueden ser representadas ni reproducidas adecuadamente en contextos tradicionales de enseñanza (Dede, 2009; Nestel et al., 2011).

Experiencias formativas con RV permiten al estudiantado experimentar en primera persona los efectos de trastornos neurocognitivos o bien interactuar con avatares que encarnan situaciones clínicamente sensibles, como el trauma, la violencia o el encierro penitenciario, contribuyendo así a una formación emocionalmente robusta y empáticamente informada (Bailenson, 2018; Makransky & Lilleholt, 2018).

Este tipo de intervención se alinea con las tendencias pedagógicas internacionales basadas en el aprendizaje experiencial (Kolb, 2015), el modelo del “profesional reflexivo” (Schön, 1983), y los enfoques centrados en competencias, los cuales enfatizan la necesidad de integrar saberes teóricos, habilidades prácticas y disposiciones éticas en un mismo proceso de formación (Laurillard, 2012). La tecnología inmersiva, en este sentido, actúa no como un complemento, sino como un dispositivo pedagógico transformador, capaz de articular lo técnico, lo emocional y lo ético en escenarios que simulan la complejidad de la vida real, permitiendo al estudiantado ensayar,

equivocarse y aprender sin riesgos para personas reales.

4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

La evaluación del aprendizaje significativo se estructura mediante una combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas, orientadas a valorar el desarrollo integral del estudiantado. Entre ellas destacan el uso de rúbricas de evaluación formativa, la reflexión guiada posterior a la experiencia y las evaluaciones específicas de desempeño, las cuales permiten verificar el logro de los resultados de aprendizaje en dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales.

En particular, el trabajo con plataformas como VirtualSpeech incorpora retroalimentación automatizada generada por la propia tecnología, lo que ha sido altamente valorado por los/as estudiantes por su carácter inmediato, objetivo y personalizado.

No obstante, persiste el desafío de diversificar las formas de evaluación y perfeccionar los criterios y niveles de desempeño establecidos en las rúbricas, con el fin de asegurar una medición más precisa y sensible a la complejidad de las competencias clínicas en formación.

5. Aplicabilidad para otros docentes

Este enfoque posee alto potencial de transferencia y escalabilidad, como lo demuestra su implementación en Psicología sedes Santiago y Concepción. Diversas investigaciones han respaldado que las tecnologías inmersivas pueden adaptarse a múltiples niveles y entornos educativos, siempre que se cuente con condiciones mínimas de infraestructura tecnológica, capacitación docente y soporte técnico especializado (Liu et al., 2017).

Por ello, su implementación exitosa también requiere una articulación interdisciplinaria de alto nivel, como la que se ha establecido con el Laboratorio RealITec de la universidad, cuya colaboración ha sido clave en el desarrollo y sostenimiento de esta innovación pedagógica. Un desafío próximo consiste en explorar la viabilidad de utilizar esta metodología para procesos evaluativos de mayor formalidad, como los certámenes o evaluaciones integradoras que forman parte del plan de estudios de la carrera.

Esto abriría nuevas posibilidades para evaluar competencias clínicas en condiciones simuladas de alta fidelidad, avanzando hacia modelos más auténticos y competenciales de evaluación del desempeño profesional.

6. Recomendaciones para su implementación

Diseñar escenarios clínicos con participación interdisciplinaria, involucrando activamente a docentes de las asignaturas, profesionales clínicos y al equipo técnico de RealITec en el diseño de los escenarios simulados, asegurando su pertinencia técnica, narrativa y pedagógica. Capacitar a docentes y estudiantes en el uso de tecnologías inmersivas, implementando instancias de formación previas a la ejecución de la metodología, orientadas tanto a la dimensión técnica como a la pedagógica, promoviendo una apropiación significativa de las herramientas digitales (Fussell& Truong, 2020). Integrar la innovación de forma programática en el currículo. Esta metodología no debe ser entendida como una actividad aislada o puntual, sino como una estrategia de enseñanza estructural, integrada en la planificación curricular de asignaturas clave.

Particularmente, su inclusión en instancias como la Prepráctica clínica resulta altamente coherente, dado el enfoque experiencial y aplicado del curso (Laurillard, 2012).

Asegurar la alineación entre metodología, objetivos de aprendizaje y resultados esperados. Es fundamental que el uso de tecnologías inmersivas se articule directamente con los objetivos específicos del curso, promoviendo un aprendizaje significativo, medible y pertinente. Esto exige una planificación didáctica clara, que relacione las competencias esperadas con los escenarios diseñados.

Contar con docentes abiertos a la innovación y capacitados en su aplicación: la efectividad de la estrategia depende en gran medida de que los equipos docentes estén dispuestos a validar y adoptar metodologías activas e innovadoras. Se requiere fortalecer su formación en el uso pedagógico de tecnologías inmersivas y en estrategias de retroalimentación vinculadas a simulaciones.

Establecer una colaboración estrecha y continua con RealiTec para garantizar que los desarrollos tecnológicos respondan al sentido pedagógico de cada actividad, es indispensable trabajar en una alianza activa y bidireccional con el equipo de RealiTec. Esto permite que el diseño técnico de los avatares y escenarios simule con fidelidad los objetivos clínicos y formativos esperados. Validar ética y pedagógicamente los contenidos simulados: se debe resguardar que los escenarios respeten criterios éticos de representación, inclusión y no estigmatización, así como asegurar que sus contenidos se ajusten a los estándares formativos de la disciplina.

7. Viabilidad y sostenibilidad

Aunque la implementación de esta estrategia exige recursos tecnológicos significativos (hardware, software, mantenimiento y personal técnico), su viabilidad a largo plazo ha sido respaldada por estudios que muestran la efectividad costo-beneficio de las simulaciones clínicas en la formación profesional (Issenberg et al., 2005).

La colaboración con unidades especializadas en innovación educativa resulta clave para su sustentabilidad. De igual forma, su incorporación curricular estratégica también es un factor para considerar en la sostenibilidad a largo plazo.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

El enfoque se adapta eficazmente a la diversidad estudiantil, al ofrecer experiencias formativas personalizables, repetibles y emocionalmente seguras. La posibilidad de acceder a distintos niveles de complejidad facilita la progresión gradual del aprendizaje, respetando los ritmos individuales y reduciendo barreras asociadas al miedo al error, la exposición pública o la inseguridad frente al desempeño clínico (Salas et al., 2009).

Además, la metodología utilizada en plataformas como VirtualSpeech se caracteriza por su flexibilidad tecnológica y pedagógica, ya que permite trabajar no solo con entornos de RVI, sino también con videos 360°, lo cual amplía su aplicabilidad para estudiantes que puedan tener restricciones técnicas o personales respecto al uso de dispositivos de inmersión total.

Es fundamental que los/as estudiantes sean informados/as previamente sobre la naturaleza de la experiencia a la que se verán expuestos/as, comprendiendo sus objetivos formativos y las condiciones emocionales que podría

implicar. En este sentido, se promueve una participación basada en el consentimiento informado, resguardando el principio de autonomía y asegurando condiciones de seguridad psicológica. No obstante, es importante destacar que la variabilidad en los formatos de aplicación y niveles de exposición de esta metodología la convierte en una estrategia altamente inclusiva, con potencial para ser significativa y útil para todo el estudiantado, independientemente de su perfil, experiencia previa o estilo de aprendizaje.

9. Colaboración entre estudiantes

Este enfoque fomenta el trabajo colaborativo al generar espacios donde los/as estudiantes comparten experiencias, analizan decisiones clínicas en conjunto y reflexionan colectivamente sobre sus desempeños. La revisión grupal de los escenarios simulados promueve el intercambio de perspectivas, la co-construcción de saberes y el aprendizaje entre pares. Sin embargo, este potencial aún puede ser mejor aprovechado, por lo que es necesario incentivar con mayor intención pedagógica el diseño de actividades colaborativas vinculadas a estas metodologías.

10. Autonomía estudiantil

Este enfoque favorece la autonomía de los/as estudiantes al permitirles tomar decisiones clínicas en tiempo real, experimentar las consecuencias de sus elecciones y reflexionar sobre su desempeño de manera individual.

La posibilidad de repetir escenarios, recibir retroalimentación personalizada y avanzar a su propio ritmo, promueve el desarrollo del juicio clínico autónomo y la autorregulación del aprendizaje. No obstante, al tratarse de una metodología aún incipiente, es necesario fortalecer intencionadamente este componente, diseñando estrategias específicas que potencien la toma de decisiones independiente y el pensamiento crítico a lo largo del proceso formativo.

11. Uso de tecnología

La tecnología ha desempeñado un rol central como agente transformador del proceso formativo, especialmente en contextos clínicos complejos y emocionalmente exigentes.

En particular, la integración de herramientas como la RVI, los videos 360° y los avatares basados en IA, han permitido crear entornos de aprendizaje altamente realistas, seguros y adaptativos, que fortalecen tanto las competencias técnicas como las habilidades emocionales del estudiantado.

Plataformas como VirtualSpeech ofrecen una flexibilidad metodológica que facilita su uso con distintos niveles de inmersión, lo que permite atender la diversidad de perfiles estudiantiles y brindar experiencias ajustadas a sus necesidades y condiciones particulares. Esta tecnología posibilita el entrenamiento de habilidades clínicas, comunicativas y éticas, en escenarios que replican con fidelidad situaciones que difícilmente podrían ser abordadas con métodos tradicionales, como la vivencia sensorial de trastornos neurodegenerativos o la entrevista clínica con personas privadas de libertad o víctimas de violencia. Asimismo, la tecnología aporta valor en la evaluación formativa, al integrar sistemas de retroalimentación automatizada basados en rúbricas, que ofrecen información inmediata y objetiva sobre el desempeño estudiantil.

Este enfoque no solo fortalece el aprendizaje autorregulado, sino que también contribuye a la internalización progresiva de marcos éticos y clínicos complejos.

12. Evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes

Además de lo ya señalado, se puede complementar que de los aportes más significativos de esta metodología es que transforma la evaluación en una experiencia de aprendizaje en sí misma, más que en un mero dispositivo de calificación.

La interacción con escenarios simulados, ya sea a través de avatares con IA o mediante experiencias inmersivas, permite a los/as estudiantes observar su propio desempeño en tiempo real, enfrentarse a dilemas clínicos auténticos y tomar decisiones que luego pueden analizar críticamente.

Esta exposición controlada facilita que la retroalimentación no sea solo externa (por parte del docente o del sistema), sino también interna, en la medida en que el/la estudiante desarrolla habilidades metacognitivas para evaluar su actuación, reconocer sus fortalezas y detectar sus vacíos formativos.

Además, el diseño de los escenarios permite capturar dimensiones del aprendizaje que son difíciles de evaluar en pruebas tradicionales, como la regulación emocional, la coherencia discursiva o la sintonía empática, proporcionando así una visión más completa y auténtica del proceso formativo.

Comentarios finales:

Como docente responsable de esta experiencia de innovación pedagógica, valoro profundamente el camino recorrido al integrar tecnologías inmersivas —como la RV, la IA y los videos 360°— en la formación clínica de estudiantes de Psicología. Esta propuesta surge de una necesidad concreta: reducir la distancia entre teoría y práctica en contextos clínicos complejos, éticamente sensibles y emocionalmente exigentes, como los que enfrenta nuestra disciplina.

La metodología implementada, a mi juicio, ha demostrado ser eficaz no solo para fortalecer competencias técnicas, sino también para formar profesionales con una comprensión empática y crítica de los casos abordados. La posibilidad de vivenciar el rol del paciente, de interactuar con avatares que simulan situaciones clínicas reales, y de recibir retroalimentación automatizada, ha transformado las formas de aprender y evaluar, promoviendo un aprendizaje profundo, reflexivo y éticamente orientado.

Esta experiencia no habría sido posible sin el trabajo colaborativo con el equipo de RealiTec, cuya articulación interdisciplinaria ha sido clave para alinear los desarrollos tecnológicos con los objetivos pedagógicos del curso. En ese sentido, destaco la importancia de proyectar esta innovación de manera institucional, integrándola de forma programática en el currículo de la carrera, especialmente en asignaturas como la Prepráctica clínica, donde su pertinencia formativa es evidente.

Confío en que esta propuesta puede inspirar a otros equipos docentes, como lo hizo con los equipos docentes de ambas preprácticas en la que se desarrollaron las iniciativas, que se atrevan a explorar nuevas formas de enseñar, evaluar y acompañar el aprendizaje profesional. Esta innovación no solo aporta valor a la formación disciplinar, sino

que también posiciona a la Facultad de Psicología como un espacio que promueve activamente la docencia transformadora, rigurosa y situada en los desafíos del presente.

Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica: <https://youtube.com/shorts/4dnxLxeRW98>

REFERENCIAS

- Bailenson, J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. W. W. Norton & Company.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Cant, R. P., & Cooper, S. J. (2014). Simulation-based learning in nurse education: *Systematic review*. *Journal of Advanced Nursing*, 66(1), 3-15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05240.x>
- Cook, D. A., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., Erwin, P. J., & Hamstra, S. J. (2013). Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 310(21), 2307-2316. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281632>
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69. <https://doi.org/10.1126/science.1167311>
- Fussell, S., & Truong, K. (2020). Designing inclusive educational technologies. *Communications of the ACM*, 63(6), 46-53.
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers & Education*, 160, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Petrusa, E. R., Gordon, D. L., & Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28.

Docente: Catherine Vallejos

Asignaturas: Neurociencia

1. Descripción general de la práctica

Se trata del aprendizaje experiencial usando tecnología de realidad virtual en la asignatura de Neurociencia.

Esta actividad contempló la elaboración de una guía de aprendizaje (**Anexo #5**), con contenidos teóricos, videos 2D y videos de realidad virtual para revisar en el Laboratorio RealiTec de la universidad. Estos videos de realidad virtual representan a personas autistas que tienen la coocurrencia de disfunción de la integración sensorial, y cómo ésta afecta sus vidas y modifica sus conductas.

2. Mejora del aprendizaje

Esta práctica ha permitido una mejor comprensión de la integración sensorial, que consiste en un proceso neurológico (un tópico que por general es de difícil comprensión) y también de la disfunción de la integración sensorial.

La experiencia inmersiva da cabida a sensaciones corporales que ayudan a cambiar actitudes, formas de actuar y de pensar; por ende, el mayor reporte de los/as estudiantes después del uso de este método es como logran empatizar con las personas con disfunción de la integración sensorial. Constituye un aprendizaje activo centrado en el/la estudiante. Así, este método educativo permite acercar la Neurociencia a la experiencia de los/as estudiantes, logrando aprendizajes más significativos.

Por último, la experiencia de aprendizaje completa conlleva pasos: clase teórica, desarrollo de guía de aprendizaje, experiencia de realidad virtual, retroalimentación, desarrollo de guía de aprendizaje, revisión bibliográfica, retroalimentación. Estos pasos constituyen una práctica espaciada, técnica que reduce la curva del olvido y permite una decantación de los aprendizajes.

3. Originalidad o novedad

Si bien son muchos los docentes que utilizan la realidad virtual en la universidad, siguen siendo un enfoque poco común. La construcción de conocimiento no consiste sólo en un acto mental, sino que también tienen cabida en dicho proceso las sensaciones corporales y la relación de los estudiantes con los artefactos (en este caso, los dispositivos de realidad virtual y los softwares usados).

Más allá de los canales de información típicamente usados en educación (visual y auditivo), las experiencias inmersivas permiten corporalizar, dan cabida a sensaciones corporales que ayudan a construir conocimiento, cambian actitudes, modos de pensar y de actuar.

4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, se usan los siguientes recursos:

- a)** Guía de aprendizaje: después de ver videos 2D y de realidad virtual, los/as estudiantes registran las sensaciones surgidas, identifican tipos de disfunción de integración sensorial de los/as protagonistas, identifican mecanismos de autorregulación y se sitúan en el rol de espectador casual de una desregulación emocional/conductual por causas sensoriales.
- b)** Actividad metacognitiva: los/as estudiantes registran no sólo sus sensaciones corporales, sino que también pensamientos y emociones surgidas. También registran los principales aprendizajes obtenidos con la guía de aprendizaje y en especial con la experiencia de realidad virtual.
- c)** Actividad de búsqueda bibliográfica: luego de haber vivido la experiencia virtual de personas con dificultades de integración sensorial y de haber desarrollado la guía de trabajo, los/as estudiantes investigan en artículos científicos que hablen sobre adaptaciones para la inclusión o bienestar de personas con disfunción de la integración sensorial en educación preescolar, escolar primaria o enseñanza básica, escolar secundaria o enseñanza media, enseñanza universitaria, ambientes laborales, sociales, deportivos o de atención clínica de salud.

En el certamen 1 y examen final, se agrega un reactivo de pregunta de desarrollo referente a los sistemas sensitivos y su relación con la conducta o bien referente a la disfunción de la integración sensorial.

5. Aplicabilidad para otros docentes

De todas maneras, los docentes podrían replicar estas prácticas.

6. Recomendaciones para su implementación

Previo a la experiencia inmersiva, se recomienda utilizar material de clase (visual y auditivo) con contenido teórico. Al revisar previamente un material escrito, se produce un aprendizaje significativo, pues con la experiencia inmersiva se activan conocimientos previos. Esto es mayor cuando posteriormente realizan reflexiones, investigación bibliográfica, ensayos o proyectos, generando material propio.

7. Viabilidad y sostenibilidad

Es viable mantener esta práctica, aunque se debe considerar la capacidad logística del Laboratorio RealITec. Son 5 o 6 equipos, debe haber una buena planificación considerando la duración de los videos a usar, y coordinar con tiempo para el uso del laboratorio.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

Se adapta a todos los estudiantes, como aquellos que tienen epilepsia con crisis debida a fotosensibilidad, o vértigo, entre otros, pueden ver los videos en 2D a través de YouTube, puesto que son videos de uso libre. Esta herramienta es muy útil para estudiantes que aprenden mejor haciendo cosas (que escuchando o viendo), permite una cognición con el cuerpo, no como un acto netamente mental.

9. Colaboración entre estudiantes

Fomenta la colaboración grupal, ya que la guía de trabajo puede realizarse de forma individual o en duplas. La búsqueda bibliográfica puede ser grupal.

10. Autonomía estudiantil

La guía de aprendizaje contempla ejercicios con el uso de videos 2D que cada estudiante debe revisar en su tiempo autónomo. Así mismo, los registros de la actividad metacognitiva y la revisión bibliográfica se registran en forma individual en horario fuera de clases.

11. Uso de tecnología

Se usa la tecnología, al realizarse las actividades en el Laboratorio RealITec de la universidad.

12. Evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes

Terminada la experiencia de realidad virtual, hay una conversación con el grupo respecto de sus sensaciones y aprendizajes obtenidos, realizándose allí una retroalimentación directa y formativa. Las guías de trabajo son evaluadas con nota sumativa (Hito evaluativo de Aprendizaje Experiencial), por lo que su revisión conlleva otra retroalimentación formativa.

Comentarios adicionales:

A continuación, se encuentran algunas reflexiones extraídas de las guías de aprendizaje, en relación con la percepción de los estudiantes sobre sus aprendizajes logrados con esta actividad:

- a) Darse cuenta de la dificultad que cargan las personas que viven con estas alteraciones de la percepción en la vida cotidiana y como los espectadores, en general, no hacemos un buen trabajo ayudando a alivianar ese peso.
- b) Reflexionar sobre el mundo y lo mucho que falta por avanzar en los temas de diversidad, ya que es un hecho que no todos somos iguales.

c) Mejor entendimiento de las reacciones de autorregulación por sobreestimulación de algunas personas con autismo. Mayor entendimiento de sus padres.

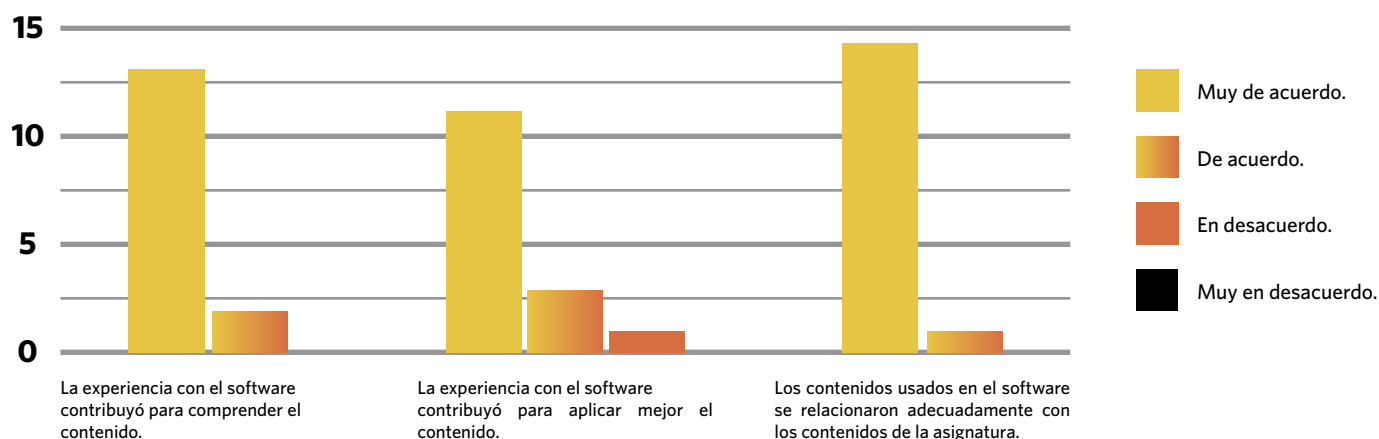
d) Una ayuda para ser más empática/o con los demás, evitar los prejuicios y cambiar de perspectiva. Una evidente ayuda como futura/o psicólogo/a, ya que haber tenido una experiencia así sirve mucho para entender más allá de la teoría.

e) Emoción, tristeza. Comprensión en un 100% de la razón por la que se desregulaban compañeros de colegio con diagnóstico de TEA.

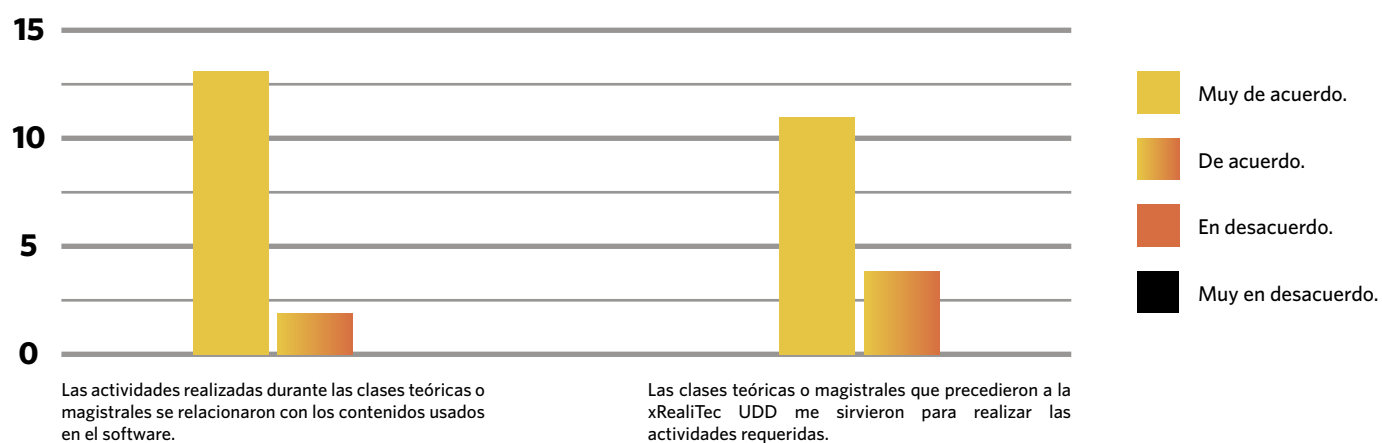
f) Deseos de que esta experiencia la vivan todas las personas, para adquirir consciencia de lo que los ruidos excesivos pueden ocasionar y aprender a reaccionar frente a estas situaciones.

Algunos resultados de la encuesta de satisfacción, año 2023:

Respecto a tu experiencia de aprendizaje y relación con el software y el tema estudiado, indica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones:



Respecto a tu experiencia de aprendizaje durante las clases teóricas, indica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones:



Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica:
<https://youtube.com/shorts/Nd-qMMOffb8?feature=share>

ANEXO 5.1

GUÍA SISTEMAS SENSITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA

Docente: Catherine Vallejos

Asignaturas: Neurociencia de la Conducta Humana

Nombre estudiante:

Unidad 1: Introducción a la Neurociencia

Contenido: 1.5. Neurofisiología de los procesos psicológicos simples y complejos.

Sub-contenido: Sistemas Sensitivos y su Relación con la conducta

Resultado de Aprendizaje:

A nivel de competencia genérica:

- **2.1. Identificar dilemas bioéticos en la comprensión del comportamiento humano normal y alterado desde las neurociencias.**

A nivel de competencia específica:

- **2.2. Relacionar la organización anatómico-funcional del cerebro, con los procesos de motivación, aprendizaje, lenguaje, emoción, cognición social y conciencia.**
- **2.3. Evaluar el funcionamiento normal y alterado de los procesos psicológicos, distinguiendo sus bases neurobiológicas.**

I Parte. Introducción. Sensibilidad y procesamiento sensitivo.

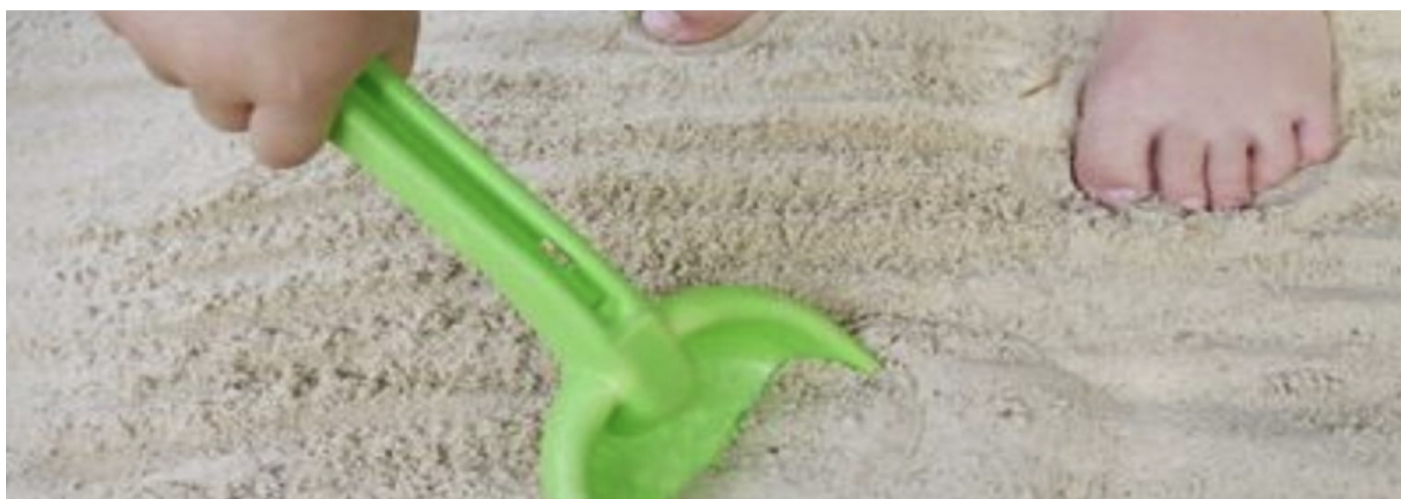
En la sensibilidad están implicados varios procesos, como traducir, codificar y finalmente percibir la información proveniente de estímulos originados en el medio ambiente externo (alrededor nuestro) o interno (desde el interior de nuestro cuerpo). Estas operaciones ocurren dentro de nuestro encéfalo. Aunque los sentidos puedan ser diferentes entre sí, existen reglas básicas de la física y la química que subyacen a todos ellos. Existen en nuestro cuerpo múltiples receptores sensoriales, que son células nerviosas altamente especializadas y lo que hacen es convertir la energía proveniente de las fuerzas mecánicas (sensibilidad somática, sentido vestibular, interocepción), las ondas sonoras (audición), la luz (visión), las moléculas odoríferas (olfato) o las sustancias químicas ingeridas (gusto) en señales neurales (llamadas señales sensitivas aferentes) que transmiten información acerca del estímulo al encéfalo.

Estas señales sensitivas aferentes activan neuronas capaces de representar la naturaleza cualitativa y cuantitativa del estímulo (qué es y qué intensidad tiene) y en el caso de la sensibilidad somática, visión y audición, también pueden representar su localización en el espacio (dónde está) (Purves,2015).

El sistema somatosensitivo (o sensibilidad somática) es un sistema sensitivo muy diverso, ya que interviene en variadas sensaciones (tacto, presión, vibración, posición de las extremidades, calor, frío y dolor). La traducción de estas sensaciones es a través de variados receptores:



- Mecanorreceptores cutáneos para las sensaciones de tacto fino, vibración y presión.
- Receptores especializados en músculos, tendones y articulaciones, responsables de la propiocepción (capacidad para percibir la posición de nuestras propias extremidades y otras partes del cuerpo en el espacio).
- Receptores responsables de la nocicepción (información sobre estímulos dolorosos y cambios en la temperatura y el tacto grueso).



Es importante destacar que la percepción de estímulos nocivos, denominada nocicepción, tiene mucha complejidad, desde una perspectiva estructural como funcional; y la respuesta a dichos estímulos es multidimensional, abarcando aspectos discriminativos, afectivos y motivacionales.

El sistema visual humano, por su parte, es responsable de una extraordinaria cantidad y calidad de información acerca del mundo: localización, tamaño, forma, color y textura de objetos y -si están en movimiento- su dirección y velocidad. Este sistema también distingue intensidades de sus estímulos. Sus receptores se denominan fotorreceptores ubicados en la retina de los ojos, y los hay de dos tipos: Bastones y Conos. Toda la información proporcionada por la retina inicia interacciones entre varias regiones del encéfalo para producir una percepción consciente de la escena visual; además, estimula reflejos para adaptar el tamaño de la pupila, dirigir los ojos hacia un foco de interés y regular conductas homeostáticas ligadas al ciclo día/noche [Actividad 1].

Cuando “vemos”, se activan diferentes áreas de la corteza cerebral (no sólo la corteza visual primaria en el lóbulo occipital) sino que las diferentes categorías de información visual se procesan en paralelo, extendiéndose más allá de la corteza visual primaria y comprometiendo a otras áreas visuales en los lóbulos occipital, parietal y temporal.

El sistema auditivo contiene detectores acústicos en la periferia de nuestro cuerpo, los cuales pueden transducir “vibraciones tan pequeñas como el diámetro de un átomo y pueden responder 1000 veces más rápido que los fotorreceptores visuales” (Purves, 2015, p. 277). Las respuestas a las señales acústicas facilitan la orientación de la cabeza y del cuerpo hacia estímulos nuevos y por supuesto facilitan la comunicación humana. La pérdida total de

audición o la hipoacusia puede implicar dificultades en la comprensión del lenguaje hablado y la música, entre otros. [Actividad 2].

El sistema vestibular procesa información sensitiva subyacente a las respuestas motoras y a la percepción del propio movimiento corporal, la posición de la cabeza y la orientación espacial respecto de la gravedad. Gracias a este sistema es que podemos estabilizar la mirada, la cabeza y la postura cuando nuestro cuerpo se mueve. Los receptores de este sistema vestibular se encuentran a nivel periférico, en el oído interno, los cuales informan de manera continua sobre los movimientos y la posición cefálica a los centros integradores que se encuentran en la corteza somatosensitiva, cerebelo y tronco encefálico. El resultado de las acciones de este sistema, junto a la integración de las aferencias del sistema visual y somatosensitivo, es el equilibrio, la mirada estable a pesar del movimiento cefálico y el sentido de orientación en el espacio.

Se llama sentidos químicos a los asociados a la nariz y a la boca y que son capaces de detectar sustancias químicas del entorno. Son los sentidos olfatorios, gustativos y trigeminal (Purves, 2015). Según Purves (2015) el sistema olfatorio percibe las moléculas transmitidas por el aire, llamadas sustancias odoríferas. Estas dan información acerca de sí mismo y del entorno, ayudando a identificar sustancias nocivas del entorno. De esta manera, el sistema olfatorio influye en nuestras conductas sociales, reproductivas, alimentarias y en las respuestas defensivas. Por su parte, el sistema gustativo detecta sustancias gustativas ingeridas, informando acerca de la calidad, cantidad y seguridad de los alimentos ingeridos. Por último, el sistema trigeminal informa sobre la presencia de sustancias irritantes o nocivas quimio-sensitivas que entran en contacto con la piel o con mucosas de los ojos, nariz y boca.

II Parte. Principio de retroalimentación del Sistema Sensitivomotor

Los sistemas sensitivos (o sensoriales) junto al sistema motor actuando en conjunto forman el Sistema sensitivomotor. Uno de los principios fundamentales de la función sensitivomotora es que el output motor está guiado por el input sensitivo; es decir, que el input sensitivo contribuye a la orientación del output motor o, en otras palabras, que los sistemas sensitivos guían o retroalimentan la función motora. Es así como nuestros movimientos se guían y son más eficientes gracias a la información otorgada por los sistemas sensitivos. De acuerdo a Pinel (2007) la excepción a esta regla, es decir, una respuesta motora que esté influida por la retroalimentación sensitiva, son los movimientos balísticos; estos son movimientos rápidos, de “todo o nada”, como cuando aplastamos una mosca. Para aclarar cómo el output motor está guiado por el input sensitivo, se utilizará un ejemplo extraído del texto de Pinel (2007), quien observaba a una hábil cajera:

Cuando colocaba habilidosamente una bolsa de tomates en la balanza, se producía un ajuste coordinado en casi todas las partes de su cuerpo. Además de los evidentes movimientos de sus dedos, manos, brazo y hombro, movimientos coordinados de su cabeza y ojos seguían el movimiento de su mano hacia los tomates; y se daban una serie de ajustes en los músculos de sus pies, piernas, tronco corporal y del otro brazo, lo cual evitaba que se inclinara hacia adelante. La precisión de estas respuestas sugería que, en parte, estaban guiadas por los patrones de cambios visuales, somatosensitivos y vestibulares que se producían. (p. 206).

De allí que, en la neurorrehabilitación, para la recuperación de la función motora, es de crucial importancia la conciencia del input sensorial. Sin un input sensorial pleno y consciente es más difícil recuperar la función motora.



Cuando existe daño o alteración de los sistemas somatosensitivos ocurren problemas para realizar acciones motoras con precisión y seguridad. Si a una persona le falta una mano y esta es reemplazada por una prótesis, por supuesto que con dicha prótesis su vida puede mejorar; sobre todo si se trata de una moderna prótesis mecánica articulada, ya que le permite a esta persona ejecutar acciones como conducir un auto, tomar un objeto, etc. Sin embargo, si esta prótesis no cuenta con la posibilidad de “sentir”, es decir, no aporta información de la sensibilidad somática (como tacto y/o propiocepción), entonces puede que con la prótesis no pueda darle la mano a alguien porque corre el riesgo de apretarle, o no puede tomar un huevo sin el riesgo de romperlo. [Actividad 3].

III Parte. Teoría de la Integración Sensorial.

No hay que perder de vista que las sensaciones provenientes de estímulos del medio interno y externo se codifican, integran y finalmente se perciben a nivel central, es decir, en el sistema nervioso central. Ayres, en la década de los 50' a 60', desarrolló la teoría de la Integración sensorial mientras hacía su trabajo de postdoctorado en el Brain Research Institute. Definió la integración sensorial como la organización de las sensaciones en el Sistema Nervioso central y su utilización en la vida diaria. Según cómo procese nuestro cerebro esta información sensorial, interactuamos de una manera u otra. La Integración Sensorial es el “proceso neurológico que organiza las sensaciones del propio cuerpo y del medio ambiente, y hace posible usar el cuerpo efectivamente en el entorno” (Ayres, 2008; citado en Del Moral et al. 2013, p. 3).

La integración sensorial es la capacidad de asimilar y dar sentido a la información proporcionada por todas las sensaciones que vienen del cuerpo y del mundo exterior. Tendemos a pensar que los sentidos funcionan por separado, pero funcionan juntos para darnos una visión confiable del mundo. Dependemos de una buena integración de las funciones sensoriales para poder realizar nuestras actividades diarias.

En resumen, la Integración sensorial:

- Es un proceso neurobiológico por el cual las sensaciones que provienen de nuestro entorno y de nuestro cuerpo son organizadas e interpretadas a nivel cerebral.
- Es un proceso inconsciente que ocurre en el cerebro.
- Entrega significado de la experiencia filtrando la información y seleccionando el foco de atención.
- Permite actuar o responder a situaciones con propósito.
- Constituye la base del aprendizaje académico y la conducta social.

La Neurodiversidad es un concepto que otorga un marco comprensivo de las diferencias, grandes o pequeñas, que existen a nivel de procesamiento cerebral. Walker (2014) definió la Neurodiversidad como la diversidad de los cerebros y mentes humanas, la infinita variación en el funcionamiento neurocognitivo dentro de nuestra especie. A nivel de la integración sensorial también existen diferencias. “Ninguna persona tiene una integración sensorial perfecta, pero podemos decir que es adecuada si nos permite participar en las Actividades de la Vida Diaria de una manera satisfactoria. En caso contrario, hablaríamos de una disfunción del procesamiento sensorial” (Eltoro, 2018, p.4).

La Disfunción de la Integración Sensorial es la dificultad para procesar y organizar la información sensorial en forma precisa y ordenada, llevando a las personas a percibir demasiado (hiper), a no percibir (hipo) la información suficiente o a la incapacidad de modular la información. Interfiere con la capacidad de las personas de:

- Adaptarse eficazmente a las demandas del ambiente.
- Aprender.
- Lograr hitos del desarrollo.
- Tener relaciones sociales saludables.
- Tener buena autoestima.
- Tener una conducta regulada.

“Mi sentido del oído es como si llevase un audífono con el volumen bloqueado en “súperalto”. Es como un micrófono abierto que lo recoge todo. Tengo dos opciones: encender el micrófono y abrumarme con tanto sonido, o desconectarlo” (Temple Grandin, Mujer autista).

La situación anterior es real y puede ser más común de lo que imaginamos. Y, por supuesto, genera formas distintas de reacción. [Actividad 4]. Es un ejemplo de dificultad de integración sensorial, en el ámbito del sentido de la audición solamente. ¿Y qué pasa con los demás sentidos? [Actividad 5] [Actividad 6]

Para una mejor comprensión, un aprendizaje experiencial, más significativo y vivencial, se realizará una actividad en el laboratorio RealiTec [Actividad 7]

IV.- Parte. Descripción de las Actividades.

Las actividades 1-6 se realizan en cualquier computador con conexión a internet. De usar un computador de algún laboratorio de Computación de la Universidad, recuerde usar audífonos.

La actividad 7 se realiza en el Laboratorio de RealiTec de la Universidad, ubicado en primer piso del edificio de Ainavillo. Avise con anticipación a la docente o ayudante si posee alguna condición para la que no sea recomendable o sea contraindicado el uso de dispositivos de realidad virtual (vértigo, migrañas frecuentes, epilepsias con fotosensibilidad, etc.).

Actividad 1:

Si el sentido de la visión nos ayuda a regular conductas homeostáticas ligadas al ciclo día/noche, ¿Se ha preguntado alguna vez cómo se regula el sueño/vigilia en una persona con limitaciones visuales? Revise el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=WrvriW8a-5E> (desde minuto 11 hasta minuto 14) y luego responda ¿Cómo hacen las personas ciegas para saber cuándo dormir y cuándo despertar?

**Actividad 2:**

Entendiendo que las personas con limitaciones auditivas podrían tener dificultades en la comunicación a través del lenguaje hablado con otros/as, o el disfrute de la música, o la acción oportuna ante la advertencia de un ruido potencialmente peligro (ladrido de perro, bocina de auto, alarma de incendio, etc.) resulta muy relevante que desarrollen tecnologías inclusivas para apoyarles, el aprendizaje de lengua de señas, y la comprensión y empatía de parte de la sociedad no sorda. Tampoco podemos ser tan tajantes e incapacitar de plano a las personas sordas o con hipoacusia, pues ellos también pueden tener ricos mecanismos para comunicarse y para disfrutar de la música (ej. lengua de señas, percepción de vibraciones de la garganta, del piso, entre otros).

Veamos algunos ejemplos en los siguientes videos:

Video 1 (Ver desde minuto 32:39 hasta el minuto 43:53):

<https://www.youtube.com/watch?v=7a0WxmhrnKw&t=2222s>

Video 2 (2:58 min.): **<https://www.youtube.com/watch?v=mnLJ6bf5sy0>**

Video 3 (0:59 min.): **<https://www.youtube.com/watch?v=1ucxHZH2btM>**

Ahora comente:

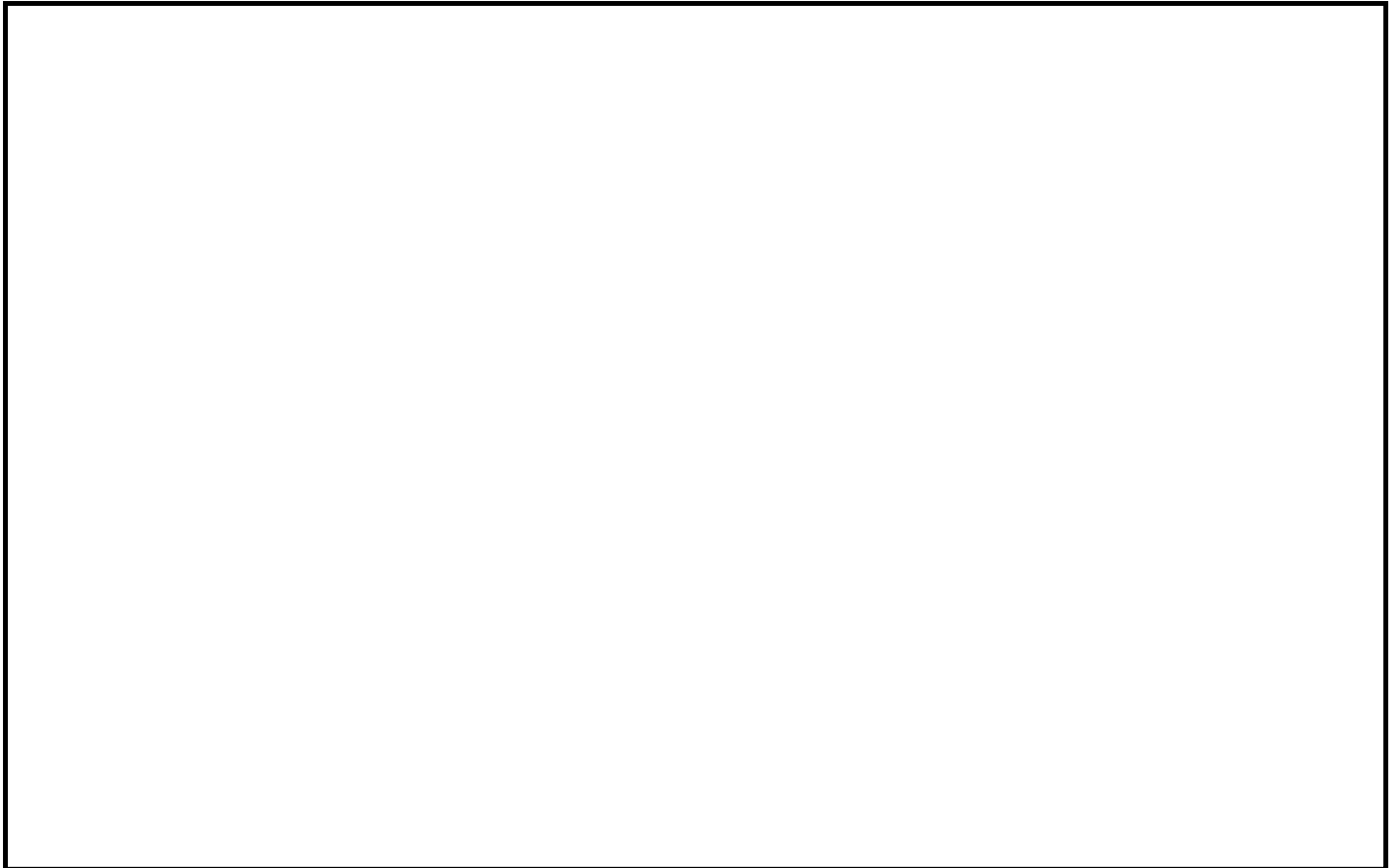
- a)** Para una persona que desconoce la información contenida en estos videos, ¿qué errores puede cometer en relación a la comprensión del comportamiento de una persona con limitación auditiva?
- b)** ¿Qué adaptaciones del medio pueden hacerse para suplir la falta de input auditivo, de manera de reducir esta limitación y otorgar otro tipo de retroalimentación al sistema motor? Mencione al menos tres ejemplos.

Actividad 3:

Revisar el video (2:10 min) **<https://www.youtube.com/watch?v=S34ddeFLcG8>**

Puede complementar con el video (11:23 min) **https://www.youtube.com/watch?v=IR4v-eG_PhY**

Y contestar: ¿Qué acciones del día a día se pueden realizar mejor debido a la guía que el input sensorial realiza al input motor? Para su respuesta dé dos ejemplos no observados en los videos, identificando la acción motora, el órgano efector (mano, brazo, pie, cabeza, etc.) y los inputs sensoriales involucrados para mejorar dicha acción motora.

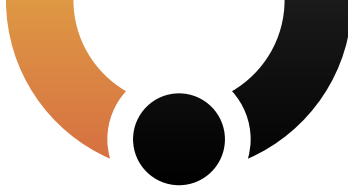
**Actividad 4:**

Comencemos explorando las dificultades de integración de las sensaciones auditivas. Observe cómo afectan la concentración de los estudiantes en ambientes académicos. Revise el siguiente video (1:30 min.) y siga las recomendaciones:

- 1.- Durante toda la grabación escuchar al narrador.
- 2.- Establece el volumen de la grabación a un nivel en el que puedas escuchar los ruidos de fondo, esto justo cuando empieza la experiencia de sonidos.
- 3.- ¡No bajes nunca el volumen! Deja el mismo nivel durante toda la reproducción para que en verdad experimentes esta vivencia, si disminuyes el volumen después sería hacer trampa.
- 4.- Usar audífonos para tener una mejor experiencia.

<https://youtu.be/rpqB6ET82Bo>

Describe sus sensaciones una vez visto el video (o más bien audio)

**Actividad 5:**

En el marco del Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo (2 de Abril), la Sociedad Británica de Autismo buscó crear empatía por las personas autistas con el siguiente video (1:25 min.), te invito a revisarlo <https://youtu.be/0-X2gqto7Z4> . Luego responde:

a) Además de las dificultades de integración sensorial a nivel auditivo, ¿Qué otras dificultades de integración sensorial parece presentar el niño?

b) ¿Cómo intenta regularse el niño?

c) ¿Qué podrían hacer las personas que ven o se enfrentan a una situación en donde hay una persona desregulada por causas sensoriales?

Actividad 6:

Por último, revise la siguiente animación (2:01 min). Esta intenta recrear de una forma aproximada la experiencia sensorial de la “realidad” que experimenta una persona con autismo desde el punto de vista auditivo y en la percepción del entorno geométrico visual.

https://youtu.be/Nskmiv_MNHI

Responda ¿Qué habría hecho Ud. al ver a un compañero/a reaccionar así en los comedores de su universidad?

Actividad 7: Laboratorio de RealiTec

Revisará dos videos 360° con equipos de realidad virtual. La experiencia podría ser abrumadora o agotadora. Solo si tienes el tiempo y te sientes bien, puedes también ver el tercer video. Estos son:

1) The Party: a virtual experience of autism - 360 film: Este video le puede ayudar a comprender cómo las situaciones cotidianas pueden ser estresantes para las personas con autismo. Es una invitación a ponerse en el lugar de Layla, una joven de 16 años, mientras asiste a una fiesta de cumpleaños. Escuche sus pensamientos internos y experimente cuán abrumadora puede ser una ocasión como esta para ella.

<https://www.youtube.com/watch?v=OtwOz1GVkDg>

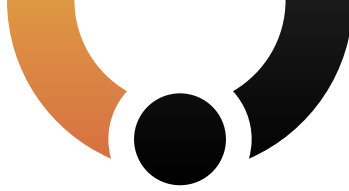
2) Autism TMI Virtual Reality experience: Este video fue creado por la Sociedad Nacional de Autismo (Reino Unido). Esta organización tiene como misión transformar vidas, cambiar actitudes y crear una sociedad que funcione para las personas autistas. En la descripción del video aparece lo siguiente: “A veces, las personas autistas se sienten sobrecargadas por todo lo que les rodea. Eso puede hacer que el mundo exterior parezca un lugar aterrador. Y para sus familias, todas las miradas, juicios y críticas lo hacen sentir como un lugar solitario y aislado. Por eso hemos creado una experiencia de realidad virtual en colaboración con adultos y niños autistas. Para que puedas sentir cada vista, cada sonido, cada mirada que soportan en un simple viaje al centro comercial. Así que mantén la calma, respira y asegúrate de que tus auriculares estén conectados.

https://www.youtube.com/watch?v=DgDR_gYk_a8

3) Autism virtual reality: Este video es una posibilidad de experiencia inmersiva para convertirse en un estudiante con autismo en la lucha diaria por la supervivencia. (**<https://www.youtube.com/watch?v=gsH6CmZK2A4>**)

Una vez realizada esta experiencia virtual:

- Describa qué conductas podrían verse como inusuales y se deben netamente a déficit de integración sensorial.
- Escriba brevemente qué pensamientos y sentimientos surgieron en usted.



¿Qué aprendizajes obtuvo con el desarrollo de esta guía y en particular con la experiencia de realidad virtual?

Actividad 8:

Paso 1. Luego de haber vivido la experiencia virtual de personas con dificultades de integración sensorial y de haber desarrollado la guía de trabajo, investigue en artículos científicos (2014 en adelante) que hablen sobre adaptaciones para la inclusión o bienestar de personas con disfunción de la integración sensorial en educación preescolar, escolar primaria o enseñanza básica, escolar secundaria o enseñanza media, enseñanza universitaria, ambientes laborales, sociales, deportivos o de atención clínica de salud.

Paso 2. Escoja un artículo y responda a la pregunta ¿Qué adaptación debería realizarse tendiente al bienestar o a la

inclusión educativa, social, laboral, deportiva, etc. de personas con disfunción de integración sensorial?

Ejemplos de respuestas:

- La utilización de sillas de escritorio en enseñanza media que permitan un leve balanceo a su ocupante con dificultades de integración sensorial a nivel de sistema vestibular puede ayudarles a mejorar su rendimiento académico.
- La utilización de caja con elementos sensoriales en aula preescolar es un aporte a la prevención de desregulaciones conductuales de niños con déficit de integración.

Paso 3. Indique los beneficios para las personas y/o la comunidad de la adaptación mencionada.



Paso 4. Complete ficha de lectura con los siguientes datos:

TÍTULO	
AÑO	
REVISTA	
AUTOR/ES	
REFERENCIA APA	
TEMA DEL ARTÍCULO	
RESUMEN CRÍTICO	
a. Palabras claves del artículo: b. Objetivo general (o propósito del artículo): c. Sustentos teóricos (Identificación de 2 o 3 temas o conceptos centrales del artículo):	
Conclusiones relevantes del artículo para el tema de Adaptaciones en Disfunción de la Integración Sensorial.	

Referencias:

- AmeliaRueda (2022, 19 de marzo). *Sordos típicos también disfrutaron del concierto de Coldplay en Costa Rica*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1ucxHZH2btM>
- BBC News (2014, 6 de febrero). *La primera mano biónica con sentido del tacto*. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=S34ddeFLcG8>
- Centro UC Tecnologías de Inclusión CEDETI. (s.f.) Artículos científicos. Consultado el 12 de agosto de 2023. <https://www.cedeti.cl/investigacion-y-desarrollo/articulos/>
- Débora Esther Feinmann (2013, 21 de agosto). *Cómo percibe el mundo una persona con autismo*. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Nskmiv_MNHI
- Del Moral, G., Montañó, M. Á. P., & Valer, P. S. (2013). Del marco teórico de integración sensorial al modelo clínico de intervención. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 10(17), 1-25. Recuperado de <http://www.revistatog.com/num17/pdfs/historia2.pdf>
- El Universal (2018, 5 de noviembre). *Así es como un niño con autismo percibe el mundo*. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=0-X2gqto7Z4>
- Eltoro, T. (2018). *Integración sensorial y autismo*. Recuperado de <http://www.tayzaeltoro.es/wpcontent/uploads/Documentos/GuiaTea-TayzaEltoro.pdf>
- Entel (2021, 14 de junio). *Al Límite de la Ficción, T01 E03 - El brazo de Luke*. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IR4v-eG_PhY
- Joe Camilleri (2020, 17 de agosto). *Autism virtual reality*. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=gsH6CmZK2A4>
- National Autistic Society. (2016, 9 de junio). *2) Autism TMI Virtual Reality experience*. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DgDR_gYk_a
- Pinel, J. (2007). *Biopsicología*. (6a ed.). Editorial Pearson Educación S.A.
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A. y White, L. E. (2015). *Neurociencia* (5.a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Róger Córdoba (2015, 28 de junio). *Helen Keller & Anne Sullivan (Español)*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mnLJ6bf5sy0>
- Teletón México (2015, 27 de marzo). *Descubre cómo escucha un niño con autismo en la escuela*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rpqB6ET82Bo>
- The Guardian (2017, 7 de octubre). *The Party: a virtual experience of autism - 360 film* [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=OtwOz1GVkDg>

TVN Chile (2019, 17 de noviembre). *El Sonido | Neurópolis - T1E6 | Buenos días a todos* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7a0WxmhrnKw&t=2222s>

TVN Chile. (2019, 8 de diciembre). *Relojes y tiempo | Neurópolis - T1E8 | Buenos días a todos* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WrvriW8a-5E>

Walker, N. (2014, september 27). *Neurodiversity: some basics terms & definitions*. Neurocosmopolitanism, 27. Blog <http://Neurocosmopolitanism.com>.

ANEXO 5.2

RÚBRICA SISTEMAS SENSITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA

ACTIVIDAD 1	PUNTOS
Respuesta atinente a la pregunta y redactada con claridad.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 2 A	PUNTOS
Respuesta atinente a la pregunta y redactada con claridad.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 2 B	PUNTOS
Respuesta atinente a la pregunta y redactada con claridad, identificando 3 ejemplos adaptaciones para personas con limitaciones auditivas.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara, otorga 1 o 2 ejemplos solamente.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 3	PUNTOS
Respuesta atinente a la pregunta y redactada con claridad. Identifica acciones, inputs sensoriales y respuestas motoras.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara. > Identifica actos motores, pero no es claro en identificar los inputs sensoriales que retroalimentan a dicha respuesta motora.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 4	PUNTOS
Descripción clara y bien redactada de las sensaciones surgidas tras la observación del video.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 5 A	PUNTOS
Respuesta atinente a la pregunta y redactada con claridad, identificando conductas a consecuencia de la disfunción de integración sensorial.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 5 B	PUNTOS
Respuesta atinente a la pregunta, identificando formas de regulación del niño del video.	5
Respuesta medianamente atinente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0



ACTIVIDAD 5 C	PUNTOS
Respuesta atingente a la pregunta y redactada con claridad.	5
Respuesta medianamente atingente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 6	PUNTOS
Respuesta atingente a la pregunta y redactada con claridad.	5
Respuesta medianamente atingente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 7 A	PUNTOS
Respuesta atingente a la pregunta y redactada con claridad, identificando conductas a consecuencia de la disfunción de integración sensorial.	5
Respuesta medianamente atingente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 7 B	PUNTOS
Respuesta atingente a la pregunta y redactada con claridad.	5
Respuesta medianamente atingente a la pregunta y/o redacción poco clara.	3
Respuesta confusa o no hay respuesta.	0
ACTIVIDAD 8 PASO 1	PUNTOS
Se demuestran una investigación seria y acabada sobre el tema en discusión. Utiliza artículo científico con antigüedad de máximo 10 años.	5
No se cumplen los requisitos del indicador anterior.	0
ACTIVIDAD 6 PASOS 2 Y 3	PUNTOS
Respuesta atingente a la pregunta y redactada con claridad, indicando alguna adaptación para personas con disfunción de la integración sensorial en alguno de los ámbitos propuestos y los beneficios de dicha adaptación.	5
Indica una adaptación para personas con disfunción de la integración sensorial en alguno de los ámbitos propuestos, pero no indica los beneficios de dicha adaptación.	3
Respuesta confusa, vaga o imprecisa o no hay respuesta.	0
TOTAL (DE 65 PUNTOS)	

Tabla de Puntuación de la Ficha bibliográfica:

TÍTULO	1 Punto: indicador presente 0 Punto: indicador ausente
AÑO	1 Punto: indicador presente 0 Punto: indicador ausente
REVISTA	1 Punto: indicador presente 0 Punto: indicador ausente
AUTOR/ES	1 Punto: indicador presente 0 Punto: indicador ausente
REFERENCIA APA	5 Puntos: Referencia sin errores estructurales, ceñida a normas APA séptima edición. 3 Puntos: Presencia de uno o dos errores estructurales en la referencia. 0 Punto: Más de 2 errores o no hay referencias.
TEMA DEL ARTÍCULO	5 puntos: Identifica el tema del artículo correctamente. 3 puntos: Identifica el tema del artículo en forma parcialmente correcta. 0 punto: Sin claridad o no identifica el tema del artículo.
RESUMEN CRÍTICO	
a. Palabras claves del artículo: 1 Punto: indicador presente - 0 Punto: indicador ausente.	
b. Objetivo general (o propósito del artículo): 1 Punto: indicador presente - 0 Punto: indicador ausente.	
c. Sustentos teóricos (Identificación de 2 o 3 temas o conceptos centrales del artículo): 4 Puntos: Identifica los dos o tres conceptos centrales , 2: Identifica sólo 1 concepto central , 0: no identifica ningún concepto central del artículo.	
Conclusiones relevantes del artículo para el tema de Adaptaciones en Disfunción de la Integración Sensorial.	
1 Punto: Identifica conclusiones del artículo 0 Punto: No identifica conclusiones	
TOTAL DE PUNTOS DE LA TABLA: (DE 21 PUNTOS)	

Tabla de Puntos de la Actividad y nota:

RÚBRICA (65)	
TABLA (21)	
TOTAL (86)	
NOTA	

Docente: Catherine Vallejos

Asignaturas: Prepráctica Clínica en Adultez. Neuropsicología clínica infantojuvenil

1. Descripción general de la práctica

Se trata del uso de experiencias inmersivas en el Laboratorio RealITec de la universidad. Esta actividad se llevó a cabo previo a que los/as estudiantes acudieran a su terreno de prepráctica, la Escuela especial ASPAUT, Chiguayante.

En el Laboratorio, los/as estudiantes se someten a experiencias inmersivas correspondientes a personas autistas con disfunción de integración sensorial. A través de estas experiencias los/as estudiantes pueden vivenciar corporalmente lo que sienten personas con esta condición.

2. Mejora del aprendizaje

Ha permitido una mejor comprensión de la disfunción de la integración sensorial, condición que es coocurrencia en el 90% de personas autistas (Leekam et al., 2006) con condiciones del neurodesarrollo, dentro de las que se incluye al autismo.

Esto es muy importante porque el terreno de prepráctica profesional de estos/as estudiantes es una escuela especial para estudiantes autistas. Por tal motivo, la comprensión de esta temática se vuelve relevante, en especial para facilitar la comprensión de sus conductas, expresiones emocionales, desregulaciones emocionales y conductuales, posturas corporales, movimientos, entre otros.

La experiencia inmersiva da cabida a sensaciones corporales que ayudan a cambiar actitudes, formas de actuar y de pensar; por ende, el mayor reporte de los/as estudiantes después del uso de este método es que logran empatizar con las personas con disfunción de la integración sensorial. Constituye un aprendizaje activo centrado en el/la estudiante y su experiencia, logrando aprendizajes más significativos.

3. Originalidad o novedad

Si bien son muchos los docentes que utilizan la realidad virtual (en especial en la universidad) sigue siendo un enfoque poco común. Lo habitual es pensar la actividad cognitiva y referirse a ella en su dimensión netamente psicológica. Sin embargo, la actividad cognitiva también involucra aspectos sensibles, corporales, emocionales y afectivos.

La experiencia inmersiva con realidad virtual precisamente permite desarrollar y explorar estas dimensiones de la actividad cognitiva, por lo que facilita un aprendizaje significativo, un cambio de actitudes, de modos de pensar y de actuar.



4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

Previo a la actividad de experiencia inmersiva, los/as estudiantes tienen clases expositivas donde se abordan temas teóricos relevantes como el autismo, coocurrencias en el autismo, disfunción de la integración sensorial y desregulación emocional y conductual. Allí también revisan un video 2D que es la “antesala” de la historia de uno de los videos de realidad virtual: Así es como un niño con autismo percibe el mundo. En <https://www.youtube.com/watch?v=O-X2gqto7Z4> (Anexo #6).

En el Laboratorio, antes de exponerse a los lentes de realidad virtual, se realizan preguntas para activar conocimientos previos. Luego de la actividad, se realiza una ronda de conversación, se permite e insta a que los/as estudiantes expresen sus sensaciones, pensamientos y reflexiones en torno a la actividad misma y entorno a sus aprendizajes adquiridos.

5. Aplicabilidad para otros docentes

Se puede replicar a otros docentes, adaptándolo según los diversos contenidos de las asignaturas.

6. Recomendaciones para su implementación

Previo a la experiencia inmersiva, utilizar material de clase (visual y auditivo) con contenido teórico. Al revisar previamente un material escrito, se produce un aprendizaje significativo, pues con la experiencia inmersiva se activan conocimientos previos. Esto es mayor cuando posteriormente realizan reflexiones, investigación bibliográfica, ensayos o proyectos, generando material propio.

Los equipos de realidad virtual no permiten visualizar los subtítulos traducidos al español (como sí se pueden visualizar en equipos de pantalla 2D). Para facilitar la comprensión de los diálogos y reducir la barrera idiomática, se prepara previamente un material impreso con los guiones de los videos en español. Los estudiantes que lo requieran leen los guiones previos a la experiencia de realidad virtual (Anexo #7).

7. Viabilidad y sostenibilidad

Es viable, aunque se debe considerar la capacidad logística del Laboratorio RealITec. Son 5 o 6 equipos, debe haber una buena planificación considerando la duración de los videos a usar, y coordinar con tiempo para el uso del Laboratorio. En el caso del grupo de estudiantes de prepráctica, fueron solo 8 estudiantes, por lo que el proceso fue muy sencillo.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

Se adapta a la diversidad de todos los estudiantes, por ejemplo, aquellos con epilepsia con crisis debida a

fotosensibilidad, o vértigo, entre otros, pueden ver los videos en 2D a través de YouTube, puesto que son videos de uso libre. Esta herramienta también es muy útil para estudiantes que aprenden mejor haciendo cosas (que escuchando o viendo), permite una cognición con el cuerpo, no como un acto netamente mental.

9. Colaboración entre estudiantes

En la ronda final de conversación, los/as estudiantes intercambian ideas y reflexiones en torno a los aprendizajes adquiridos.

10. Autonomía estudiantil

Cada estudiante tiene la información en su calendarización, apoyados con los anuncios de CANVAS, para acudir en la fecha y hora programada al Laboratorio RealITec por su cuenta. Además, cada estudiante, en su tiempo de trabajo autónomo, debe preparar los contenidos previamente a la actividad, en especial lo referente a disfunción de integración sensorial.

11. Uso de tecnología

Se usaron lentes de realidad virtual y tres videos de realidad virtual:

a) Autism TMI Virtual Reality experience. En https://www.youtube.com/watch?v=DgDR_gYk_a

b) The Party: a virtual experience of autism - 360 film. En <https://www.youtube.com/watch?v=OtwOz1GVkDg>

c) Autism virtual reality. En <https://www.youtube.com/watch?v=gsH6CmZK2A4>

12. Evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes

Terminada la experiencia de realidad virtual, hay una conversación con el grupo respecto de sus sensaciones y aprendizajes obtenidos, realizándose allí una retroalimentación directa y formativa.

En las tutorías de supervisión docente, se busca evaluar cómo la experiencia de realidad virtual les pudo ayudar o preparar para la experiencia en su terreno de prepráctica (Escuela especial ASPAUT).

Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica:

<https://youtube.com/shorts/I4hsW1HGI8E?feature=share>

REFERENCIAS

Camilleri, J. (2020, agosto 17). *Autism virtual reality* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=gsH6CmZK2A4>

El Universal. (2018, noviembre 5). *Así es como un niño con autismo percibe el mundo* [Video]. YouTube. **<https://www.youtube.com/watch?v=0-X2gqto7Z4>**

Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2006). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 894-910.

<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0218-7>

National Autistic Society. (2016, junio 9). *Autism TMI Virtual Reality experience* [Video]. YouTube. **https://www.youtube.com/watch?v=DgDR_gYk_a**

Teletón México. (2015, marzo 27). *Descubre cómo escucha un niño con autismo en la escuela* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=rpqB6ET82Bo>

The Guardian. (2017, octubre 7). *The Party: A virtual experience of autism - 360 film* [Video]. YouTube. **<https://www.youtube.com/watch?v=OtwOz1GVkDg>**

ANEXO 6

GUIÓN VIDEO AUTISM VIRTUAL REALITY (REALIDAD VIRTUAL DEL AUTISMO)

Niño 1: Querido maestro, sé que no siempre parece ser así pero de verdad quiero escuchar y aprender.

Niña 1: Es solo que mi cerebro es un poco diferente.

Niña 2: Así que esto es lo que deberías saber sobre mí.

Niño 2: Necesito moverme o si no de verdad que no puedo poner atención.

Niño 3: Incluso si no puedo mirarte, si puedo escuchar lo que estás diciendo.

Niño 4: Si tú me dices "siéntate derecho!", entonces tendré que usar todo mi cerebro solo para hacer eso.

Niña 3: Me hace sentir triste cuando me dice que me esfuerce más cuando ya me estoy esforzando lo más que puedo.

Niño 5: En realidad puedo escuchar mejor cuando me estoy moviendo en mi silla.

Niña 4: Cuando tú me das varias instrucciones, empiezo a pensar que nunca podré recordar absolutamente todas.

Pantalla negra: Un día en la vida de un niño con autismo.

Tutor sombra: Buenos días, Sara, como estuvo tu semana? Sara?, Sara?

Sara: Me gusta mi pintura, mi asistente (*creo que dice eso*) ni siquiera lo vio. Au!, me lastima las manos, no hay necesidad de tomarme las manos tan fuerte. Veo la cara sonriente de mi asistente, pero eso no ayuda a sentirme más cómoda con ella cerca mío (*no entiendo bien esa última línea, el audio de la niña tiene mucho eco y su pronunciación no ayuda*).

Corte y pasan a una escena en el salón de clases.

Maestra: Buenos días clase.

Clase: Buenos días, señorita Ayaka.

Maestra: ¿Cómo se encuentran hoy?

Clase: Bien.

Maestra: ¿Cómo estuvo su semana?

Clase: Bien. Sara no escucha bien, no logra descifrar las respuestas.

Sara comienza a respirar fuerte mientras la maestra sigue hablando con un niño de la clase, la conversación es muy irrelevante la verdad.

La profesora da unas indicaciones a la clase, pero Sara no logra descifrar lo que dice.

Tutor sombra: okey así que hoy vamos a empezar con matemáticas.

Sara: No, odio matemáticas.

Tutor sombra: Luego viene tu momento favorito del día, la hora de almorzar.

ANEXO 7

GUIÓN VIDEO THE PARTY

Voz interna de Layla: "¿Cómo estás, Layla?. Estoy bien, ¿cómo estás tu?". Toneladas de gente invadirán mi casa, esperando que actúe como ellos, las fiestas son mi peor pesadilla.

Layla: Mis audífonos! Papá!

Voz interna de Layla: Ahora todo suena en todas partes.

Papá: La gente pensará que tú no quieres hablar con ellos.

Voz interna de Layla: La gente estará en lo correcto.

Papá: Son solo 180 minutos de tu vida.

Voz interna de Layla: Los sonidos ahora se mezclan juntos, derramándose afuera, derramándose adentro... todo alrededor mío, enredado, girando un poco alrededor mío.

Papá: Layla, ¿puedes traer algunas bebidas por favor?

Layla: 'lo sentimos, el cerebro de Layla está procesando, por favor deje su mensaje después del tono... BLEEP'.

Abuela: Oh querida niña, ¿de que estás hablando?

Voz interna de Layla: quiero hacer esto por mamá, no sé si pueda.
(sonidos de tap tap tap se escuchan)

Abuela: Layla, para de taparte la cabeza (se refiere a las orejas).

Voz interna de Layla: a ellos no les gusta, pero me ayuda a sentirme calmada.

Sonido de timbre en la casa.

Voz interna de la Layla: aquí viene la invasión. Cara exterior sonriente. No mires fijamente. Recuerda las 5 cosas.

Música.

Abuela: querida, ¿son estos pastelitos sin gluten?, ¿acaso sabes?

Voz interna de Layla: no tapes, no tapes. Mira toda esa comida tocando otra comida. ¿Podrían los bizcochos realmente ser amigos de una pasta salada? Quizás es por eso que yo no encajo. Yo soy el bizcocho, ellos son la ensalada. NO PERTENECEMOS AL MISMO PLATO.

Tía 1: Layla! ¿Por qué no estas allí afuera con la otra gente joven?



Layla: estoy bien aquí, gracias.

Voz interna de Layla: las otras personas jóvenes no se ven como si les agradara mucho.

Tía 1: dios! Tu hermana realmente te está alcanzando. ¿Que estás esperando? ¡Es una fiesta!

Voz interna de Layla: ¿estoy mirando fijamente? Literalmente, no tengo ni idea de qué está haciendo mi cara. ¿Cómo es que todos saben cómo actuar?

Niño ruge.

Layla ruge como un león.

Adulta: lo siento, ella es un poco tímida. ¿Acaso no le han dicho sus nombres?

Voz interna de Layla: desearía haber podido venir en un disfraz, así no hubiera tenido que estar aquí “como yo”.

Tía 2: escuché sobre su diagnóstico.

Papá: tomó, ya sabes, un poco de tiempo profundizar en eso; pero ella está en el espectro.

Tia 2: no tenía idea de que también afectaba mujeres.

Papá: No, tampoco nosotros.

Voz interna de Layla: no soy sorda, ¿sabían? O invisible.

Abuela: tú siempre has sido especial para mí. No sé por qué a la gente se les da etiquetas. La gente hace mucho alboroto estos días, ¿no crees? Pero tú eres solo tú, y tú eres única.

Cubiertos caen al suelo.

Voz interna de Layla: AVALANCHA DE CUBIERTOS. Haz que se vaya. Concéntrate en algo. Puedo hacer esto.

Papá: ¡vengan todos! ¡Aquí! Ella va a estar aquí pronto.

Voz interna de Layla: oh, no está ocurriendo todo, aquí viene la champaña. No puedo moverme. Nunca he estado a través de todos ellos.

Fuerte explosión del corcho de la champaña.

Voz interna de Layla: necesitas mantenerte calmada.

Papá: y las luces por favor.

Voz interna de Layla: recuerda los ejercicios. 5 cosas que pueda ver, 4 cosas que pueda tocar, 3 cosas que pueda oír.

Todos: ¡¡sorpresa!!

Voz interna de Layla: ¡Mamá! ¡Mamá! ¡Mamá! ¡Mamá! No no no no no.

Ellie a Layla: mira el pastel, está saliendo. Mira, es increíble.

Voz interna de Layla: necesito ir afuera. 5 cosas, recuerda. Como, yo puedo... 5 cosas, 5 cosas...

La gente canta feliz cumpleaños.

Voz interna de Layla: no puedo escuchar. Recuerda. No puedo... Escuchar... Ver... No puedo ver.

Mamá: ¿Layla, estas bien? Está bien cariño, ven aquí. Ven conmigo. Corazón, está bien.

Mamá: ¿oye, cómo te encuentras? Te traje algo de pastel.

Voz interna de Layla: ¿lo arruiné, no es cierto? Siempre arruino las cosas.

Mamá: creo que papá se dejó llevar un poco por ahí. Tú sabes cómo es él. No creo que él

haya pensado lo difícil que sería para ti. ¿Sabes qué? Se nos va a hacer más fácil para nosotros ayudarte ahora. Ahora que sabemos.

Layla: no más sorpresas.

Mamá: es un trato.

Layla: feliz cumpleaños mamá.

Mamá: aaw, gracias cariño. Tomate el tiempo que tú quieras.

Empieza a sonar música de los audífonos.

Voz interna de Layla: al menos mamá lo captó. Desearía que pudiera ser más fácil, pero es cansador. Voy a estar recuperándome de esto por días. Quiero encajar, pero a veces necesito encajarme afuera, solo irme, escapar. Estoy aquí. Donde tengo que estar, donde es seguro. Todo estará bien. Y quizás alguna vez en el futuro, va a ser más fácil.

No creo que ahora necesiten saber que era autista hasta que me pusieron en una fiesta de cumpleaños.



Practiqué conversaciones, así es que practiqué qué esperaban que yo dijera, cómo debería presentarme o cómo ellos se presentan a sí mismos y que debería decirles.

Considero las expresiones faciales antes de hacerlas porque mucho de eso era practicar ser neuro típico.

Cuando estoy ansiosa mi cerebro me empieza a mostrar cosas como, muy rápido. Mi cabeza se vuelve completamente loca.

Es como construir y construir y construir y luego es como si pudieras escuchar todo y está en capas y es muy abrumador.

Yo solo voy a un estado de apagado y solo no estoy habilitada para hacer nada. Si estuviera así de cansada en un escenario social, yo literalmente solo me pondría a gatear debajo del edredón y pondría cosas encima.

Tú sabes, tú tratas lo más que puedes de cruzar como un neuro típico y eso solo significa que la gente no se da cuenta de que en realidad luchas con las cosas.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA

Introducción

La globalización del conocimiento y los avances en tecnologías digitales han transformado profundamente la forma en que se concibe el aprendizaje en la educación superior. En este contexto surge el enfoque COIL (Collaborative Online International Learning), una metodología que promueve experiencias colaborativas entre estudiantes y docentes de distintos países mediante el uso de plataformas digitales, espacios sincrónicos y tareas académicas compartidas. Más que un intercambio virtual, COIL se sostiene en un modelo pedagógico centrado en el diálogo intercultural, la co-construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias globales (Rubin & Guth, 2015).

Desde una perspectiva formativa, COIL enriquece el aprendizaje disciplinar al situar a los estudiantes en escenarios donde deben comprender, integrar y trabajar con perspectivas culturales diversas. Este tipo de experiencias —particularmente relevantes en disciplinas como la Psicología— permite ampliar el marco interpretativo sobre fenómenos humanos, sociales y comunitarios, promoviendo análisis más complejos, críticos y situados. La literatura reciente muestra que las experiencias COIL fortalecen habilidades como la comunicación intercultural, la empatía cultural, la colaboración en equipos distribuidos y la autorregulación del aprendizaje (Hackett et al., 2023).

Para la Facultad de Psicología, estas experiencias responden a una visión que reconoce la importancia de formar profesionales capaces de trabajar en contextos globales, con sensibilidad cultural y capacidad de análisis transcultural. Las buenas prácticas sistematizadas en volúmenes anteriores ya señalaban que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes dialogan, intercambian y resuelven problemas desde múltiples perspectivas, especialmente cuando la docencia promueve metodologías activas y colaborativas.

El proyecto implementado por la docente Michelle Diemer representa un ejemplo concreto y exitoso de este enfoque. A través de la colaboración entre instituciones de Chile y España, los estudiantes han participado en actividades sincrónicas y asincrónicas, trabajo grupal intercultural, clases magistrales internacionales y procesos reflexivos que permiten integrar los contenidos propios del curso con una comprensión más amplia sobre el envejecimiento, las trayectorias vitales y la diversidad sociocultural.

El carácter transformador de estas experiencias radica en su capacidad para generar aprendizajes duraderos, vinculados no solo al contenido disciplinar, sino también al desarrollo de habilidades sociales, comunicacionales y éticas. La evidencia empírica muestra que proyectos COIL bien diseñados producen altos niveles de satisfacción estudiantil, fortalecen la motivación académica y promueven una participación activa y comprometida, resultado consistente con las evaluaciones reportadas por la experiencia implementada.

Este capítulo reúne la práctica desarrollada por la docente, que muestra cómo la colaboración internacional puede incorporarse en cursos regulares sin necesidad de intercambios físicos, ampliando las posibilidades de internacionalización, promoviendo una formación más inclusiva y fortaleciendo la mirada global de los futuros psicólogos.

REFERENCIAS

- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 5. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Rubin, J., & Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In A. S. Moore & S. Simon (Eds.), *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practices* (p. 13). Routledge.

Docente: Michelle Diemer

Asignaturas: Psicología del Desarrollo Adultez y Vejez

1. Descripción general de la práctica

Se ha implementado un proyecto de experiencia de aprendizaje colaborativo internacional. Es así como las docentes de dos instituciones y países diferentes (Chile y España), se unen para diseñar actividades académicas que incluyen clases magistrales, revisión de bibliografía especializada y creación de grupos para trabajar en un tema, mediados por la tecnología.

Como docentes de Psicología, se plantea el desafío de buscar nuevas oportunidades y experiencias de aprendizaje para los estudiantes, esto llevó a pensar en la riqueza que supone participar de una experiencia de intercambio cultural, mediado por el uso de herramientas tecnológicas, la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y la oportunidad de aprender de nuevos contextos, personas y contenidos.

De este modo, se busca enriquecer la mirada del estudiantado y ampliar la experiencia de aprendizaje de las diversas asignaturas. Para implementar este proyecto, lo primero fue revisar los contenidos de las asignaturas de Chile y España, para así definir las unidades temáticas que se trabajarían en conjunto. En este caso, se puso el foco en la adultez mayor y, específicamente, en el envejecimiento desde una perspectiva transcultural y centrada en una aproximación basada en las fortalezas.

Se define un cronograma de actividades con clases magistrales, actividades grupales sincrónicas, asesorías, tiempo autónomo asincrónico y un espacio de presentaciones finales. Los y las estudiantes reciben el apoyo permanente de sus docentes, realizando asesorías para responder dudas y orientar a cada grupo.

2. Mejora del aprendizaje

La estrategia de aprendizaje colaborativo internacional utilizada posibilitó, por una parte, el intercambio entre estudiantes de Psicología de dos países distintos, generando un proceso de construcción social del conocimiento y, por otra, el uso intensivo de la tecnología, facilitó la relación entre las docentes y estudiantes a través de entornos virtuales diseñados para generar colaboración, superando las posibles diferencias culturales y convirtiendo la experiencia de aprendizaje en transcultural y colaborativa.

Esto sin duda ha sido una experiencia que ha permitido motivar y desarrollar en los y las estudiantes un pensamiento crítico y responsabilidad pública frente a temáticas de gran relevancia vinculadas a la adultez mayor.

3. Originalidad o novedad

La experiencia de aprendizaje colaborativo internacional aún no es tan común, dado que la coordinación con un par internacional puede ser intimidante para algunos docentes, al estimar que el tiempo de coordinación y planificación será muy exigente. También pueden existir ciertos temores por el uso de la tecnología.



Sin embargo, esta experiencia requiere exclusivamente una buena disposición para generar un trabajo colaborativo de alto compromiso, respeto y flexibilidad, pero en especial, lo fundamental es la motivación genuina del equipo docente, que logre traspasarse al estudiantado.

4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

Con el fin de confirmar si los y las estudiantes lograron un aprendizaje significativo y duradero, se hizo una evaluación del cumplimiento de resultados de aprendizaje por medio de las siguientes estrategias e instrumentos:

- a) Cada estudiante debió responder al inicio y al término de la actividad las mismas preguntas, con el fin de determinar si individualmente logró ampliar y profundizar su comprensión y análisis del envejecimiento, desde una aproximación basada en las fortalezas.
- b) Se solicitó a los y las estudiantes que al término del curso respondan una encuesta de evaluación de la actividad y su impacto en el proceso de aprendizaje (*Anexo #4*).

Los y las estudiantes han reportado resultados de satisfacción muy elevados donde más de un 80% ha indicado:

- a) Estar muy de acuerdo o de acuerdo con que el proyecto colaborativo enriqueció su experiencia de aprendizaje vinculada a la adultez mayor.
- b) Valorar de forma positiva trabajar en un proyecto colaborativo con estudiantes de otro país.
- c) Que el proyecto colaborativo con la docente y estudiantes extranjeros les permitió intercambiar experiencias y tener una visión más amplia de las temáticas tratadas.
- d) Que incorporar actividades colaborativas con una universidad extranjera aportaron valor a su experiencia universitaria.

5. Aplicabilidad para otros docentes:

Esta experiencia es posible de adaptar a otros contextos educativos, la planificación y gestión es la misma, lo único que habría que ajustar son los resultados de aprendizaje y contenidos de acuerdo con la asignatura.

Lo importante para la ejecución de esta experiencia es contemplar:

- a) Fase de planificación entre docentes para definir la actividad, elaborar el cronograma, construir pautas y rúbricas (2-3 meses antes del inicio de la asignatura).
- b) Fase de ejecución que contemple actividades sincrónicas, asincrónicas y revisión bibliográfica (1 mes).

c) Fase de evaluación.

6. Recomendaciones para su implementación

Se sugieren algunos pasos importantes al planificar una experiencia de aprendizaje internacional colaborativo:

a) Encontrar un docente e institución interesado en el trabajo colaborativo. El objetivo no es encontrar una copia exacta del curso existente en otro contexto cultural, sino buscar formas en que el contenido y el enfoque de otro docente puedan enriquecer el curso existente. Cuanto más abiertos sean ambos docentes y cuanto más flexibles sean, mejor será el producto final.

b) Determinar el contenido que se abordará.

c) Comenzar la negociación por medio de un diálogo sincero y abierto. Para que la experiencia sea exitosa, es fundamental el vínculo colaborativo y la estrecha comunicación entre los docentes. Para esto es importante explicitar las expectativas personales y acordar temas específicos como, por ejemplo, definir un calendario de reuniones online para discutir los avances y autorizar el uso de los mensajes de texto para comunicaciones más urgentes.

d) Planificar la actividad en detalle considerando estrategias para motivar a las y los estudiantes e incluir actividades rompehielos. Es posible que los y las estudiantes se acerquen a la colaboración con algunas falsas expectativas y aprensiones, para esto, con el fin de fomentar el vínculo entre ellos, es importante dejar espacio para que se conozcan e interactúen antes de focalizarse en el trabajo que deberán desarrollar.

e) Probar con antelación la tecnología. Si la actividad es sincrónica, es necesario conectarse al menos 20 minutos antes de lo programado, para asegurarse que todo esté funcionando bien y, si es posible, se sugiere contar con una persona de soporte técnico, ante cualquier eventualidad. También es recomendable siempre tener un plan B, por si algo fallara. En actividades asincrónicas, se deben solicitar reportes para hacer seguimiento.

f) Brindar la oportunidad de una reflexión crítica que permita recoger la experiencia. Se sugiere generar espacios de reflexión personal por medio de block, portafolios o diarios que puedan trabajarse semanalmente.

g) Es fundamental la flexibilidad y la apertura para ir realizando los ajustes que sean necesarios. De este modo, los docentes deben estar preparados para permitir que los planes demoren más de lo esperado. Siempre que sea posible, esta flexibilidad debe incorporarse, manteniéndose una comunicación constante entre los docentes asociados.



7. Viabilidad y sostenibilidad

Esta experiencia se ha implementado por 4 años consecutivos. La inversión de recursos y tiempo suele ser especialmente en el primer año, pero luego es posible mantener la experiencia realizando ajustes de acuerdo con la evaluación anual de la actividad.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

Esta experiencia de aprendizaje no sólo se adapta, sino que también busca promover el respeto frente a la diversidad de los y las estudiantes de los dos países.

Justamente, este enfoque busca promover que los y las estudiantes formen grupos mixtos Chile-España y desarrollen un trabajo colaborativo en el cual se invita a mantener diálogos y espacios de reflexión para reconocer, visibilizar y analizar, la diversidad cultural, social y conceptual.

9. Colaboración entre estudiantes

Esta experiencia exige, para cumplir con las tareas solicitadas, que los y las estudiantes coordinen sus tiempos para reunirse de manera autónoma y aportar al desarrollo de la actividad de manera colaborativa, alcanzando un aprendizaje individual y colectivo.

Sin embargo, ayudar a los y las estudiantes a aprender a trabajar con otras personas siempre es un desafío, y hacer que lo hagan con estudiantes de diferentes países puede ser aún más desafiante.

Si se considera que parte del papel como educadores es formar a estudiantes para que estén preparados para el trabajo global y para trabajar con éxito con personas de diferentes orígenes (edad, género, religión, etnia, nivel socioeconómico, etc.), este tipo de actividad puede proporcionar una experiencia invaluable para las personas de todas las instituciones participantes.

Por lo tanto, es importante asegurarse de involucrar a los y las estudiantes en una tarea colaborativa que tenga al menos un objetivo que se base en la interdependencia entre ellos. Dado esto, el diseño de las tareas es importante, ya que muchas actividades colaborativas bien intencionadas a menudo terminan sin ser colaborativas en absoluto.

Por ejemplo, si se les pide a los y las estudiantes que escriban un ensayo, lo que sucede a menudo es que dividen el trabajo para que sean codependientes, es decir, el producto final depende de las diversas partes, pero no es colaborativo ya que cada socio individualmente completa su parte.

Nos preocupamos entonces en esta experiencia que las tareas colaborativas tuvieran cierto grado de interdependencia con el fin de facilitar el trabajo colaborativo entre estudiantes, las docentes deben estar atentas y disponibles para guiar a los y las estudiantes frente a conflictos que pudieran ocurrir durante el proceso de

colaboración.

Junto con esto, la evaluación de la experiencia incorporó como indicador el trabajo colaborativo, considerando la responsabilidad con los/as otros/as integrantes, en términos del tiempo de dedicación, respuesta ante el desarrollo de las actividades, el cumplimiento a tiempo de las tareas personales y colectivas definidas para el logro del objetivo final.

10. Autonomía estudiantil

Este método de aprendizaje exige a los estudiantes no sólo un trabajo colaborativo con pares diversos, sino también promueve la autonomía en la búsqueda de información, en la reflexión y definición del rol que cada estudiante asumirá en la planificación de las actividades grupales asincrónicas.

11. Uso de tecnología

En esta experiencia internacional, el uso de plataformas tecnológicas como Zoom y CANVAS, han sido fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las actividades sincrónicas se realizaron por medio de la plataforma Zoom, la cual permitió que los y las estudiantes participen de las clases magistrales y trabajen en grupos en salas virtuales. Por medio de la plataforma CANVAS se planificaron las entregas y debates.

12. Evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes

Esta experiencia de aprendizaje permite que los y las estudiantes desplieguen una diversidad de competencias, lo cual ayuda a enriquecer la evaluación y retroalimentación. De este modo, es posible evaluar los resultados de aprendizaje y contenidos propios de las unidades abordadas, pero a la vez permite incluir espacios de autoevaluación y coevaluación que amplían y enriquecen la evaluación.

Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica:
<https://youtube.com/shorts/zfKTYAqJSfg?si=-tTK5eKcB3qobiDM>

ANEXO 4.1

PREGUNTAS INDIVIDUALES INICIALES

Actividad Coordinada Chile-España

Responda brevemente las siguientes preguntas con los conocimientos que tenga de la etapa, no es necesario revisar bibliografía:

1. ¿A qué edad una persona puede ser considerada mayor?
2. ¿Qué es el envejecimiento normal?
3. ¿Qué es el envejecimiento patológico?
4. ¿Qué cambios físicos se producen en el envejecimiento?

Funcionamiento físico: piel, pelo, estructura de la cara, estructura corporal.

Funciones orgánicas vitales: cardiovascular, respiratorio, digestivo, excretor, hormonal e inmune, SNA, SNC.

Funcionamiento sensorial: vista, oído, gusto y olfato.

5. ¿Qué cambios psicológicos se producen en el envejecimiento? Memoria, procesamiento de la información, lenguaje.
6. ¿Qué cambios sociales se producen en el envejecimiento?
7. ¿El grupo de personas mayores es homogéneo o heterogéneo? Justifique
8. ¿Qué es el envejecimiento activo? ¿Qué variables influyen?

ANEXO 4.2

PREGUNTAS INDIVIDUALES FINALES Y ENCUESTA

Actividad Coordinada Chile-España

Responde en profundidad las siguientes preguntas, justifica tus respuestas.

1. Revisa tus respuestas en las preguntas iniciales a la realización de este trabajo.
¿En qué ha cambiado la imagen que tenías de una persona mayor? Justifica tu respuesta.
2. ¿Crees que el trabajo ha sido de utilidad para la comprensión de la etapa de la adultez mayor? ¿En qué? ¿Qué has aprendido?
3. ¿En qué aportó a tu experiencia universitaria incorporar actividades colaborativas con una universidad extranjera?
4. ¿Qué aspectos positivos destacas de esta experiencia?
5. ¿Qué dificultades enfrentaste?
6. ¿De qué forma el proyecto colaborativo con el docente y estudiantes extranjeros te permitió intercambiar experiencias y tener una visión más amplia de las temáticas tratadas?
7. ¿Recomendarías esta experiencia a otros/as estudiantes? Justifica.

CAPÍTULO 3

CREACIÓN Y PRODUCCIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS

Introducción

El desarrollo de recursos educativos digitales se ha convertido en una estrategia clave para diversificar las formas de enseñar y evaluar en la educación superior. La creación de podcasts, videos, guías interactivas o materiales multimedia, no solo amplía los canales para presentar contenidos, sino que también promueve habilidades cognitivas superiores, al exigir que los estudiantes analicen, organicen, expliquen y reformulen la información desde un rol activo. La literatura sobre aprendizaje multimodal muestra que la producción de recursos por parte de los estudiantes contribuye al aprendizaje profundo, la autorregulación y la transferencia de conocimientos (Mayer, 2020).

En Psicología, la creación de recursos educativos permite articular teoría y práctica a través de formatos que favorecen la comunicación científica, la alfabetización digital y el desarrollo de competencias críticas y reflexivas. Además, al tratarse de productos destinados a otros estudiantes o públicos, se fomenta un sentido de responsabilidad académica y ética, coherente con el modelo de competencias de la Facultad. Tal como se señala en ediciones previas de buenas prácticas, la producción de materiales formativos por parte de los estudiantes constituye un aporte al aprendizaje auténtico, al generar evidencias concretas del proceso de análisis, integración y comunicación del conocimiento.

La práctica desarrollada por el docente Tomás Dañobeitia profundiza en esta línea mediante la creación de podcasts educativos como estrategia evaluativa. Este enfoque se articula con principios del aprendizaje experiencial, ya que los estudiantes deben diseñar, planificar, guionizar, grabar y evaluar un producto comunicacional que explique conceptos psicológicos de manera rigurosa, clara y accesible. La metodología, organizada en entregas progresivas tipo portafolio, favorece la retroalimentación continua, la revisión de procesos, la creatividad y la co-construcción del aprendizaje dentro de los equipos.

Los podcasts, además, constituyen un medio inclusivo y accesible para los estudiantes, pues requieren pocos recursos técnicos y se ajustan a distintos estilos de aprendizaje. Estudios recientes muestran que el formato podcast potencia la comprensión conceptual, la retención de contenidos y la motivación, especialmente cuando se integra a un diseño instruccional coherente y centrado en el estudiante (McGarr, 2009).

Este capítulo presenta una práctica que evidencia cómo el desarrollo de recursos educativos puede convertirse en un espacio significativo de evaluación auténtica, fomentando la creatividad, la comunicación científica y la apropiación reflexiva del conocimiento psicológico.

REFERENCIAS

- McGarr, O. (2009). Podcasting in higher education: A review of the literature with particular reference to its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Docente: Tomás Dañobeitia

Asignaturas: Teorías Cognitivo Conductual, Procesos Psicológicos, Neurociencia

1. Descripción general de la práctica

Creación de un podcast (solo de audio) que busca establecer y diseñar estrategias de evaluación basadas en la construcción de material digital, a la par que esto sea evaluado por medio del método de Portafolios.

Se espera que los estudiantes puedan plantear, de manera reflexiva, crítica, científica y académica, las ideas acerca de algún tema abordable por la Psicología a la luz de alguna teoría referente a la asignatura que estén cursando.

El método consiste en una serie de Portafolios, que son entregas sumativas parciales (pueden ser hasta 5), en los que se va elaborando el trabajo con la siguiente cronología: problematización de un tema, diseño del podcast, guion y, finalmente, piloto.

2. Mejora del aprendizaje

Este método y estrategia de evaluación ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje en tres aspectos:

- a) Reducir la carga evaluativa centrada en un solo instrumento, comúnmente ubicada a final del semestre.
- b) Generar un producto de conocimiento a modo de recurso de aprendizaje.
- c) Rendición de una evaluación en una modalidad grupal, lúdica y más creativa.

3. Originalidad o novedad

El método de entregas por Portafolios es algo cada vez más común y frecuente en el diseño de evaluaciones universitarias (Yang & Wong, 2024). Sin embargo, la creación de un recurso de aprendizaje a modo de evaluación como lo es un podcast (y en otros casos, un recurso audiovisual), es algo que expande las capacidades creativas y reflexivas de los estudiantes y les permite utilizar otras habilidades y desarrollar ideas científicas más allá de un ensayo o disertación, lo cual se transforma en algo más atípico, innovador y disruptivo para las exigencias profesionales contemporáneas.

4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

Para asegurar la evaluación con criterios objetivos, se cuenta con una heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación (Anexos #1, 2 y 3).

La heteroevaluación desarrollada desde el docente hacia los estudiantes cuenta con una rúbrica con indicadores de logro que unifica los criterios de la pauta de trabajo, la cual tras previa entrega a estudiantes, permite medir el cumplimiento de los objetivos según el trabajo entregado. Pese a ser un producto en audio, la rúbrica y pauta de trabajo siguen evaluando ítems alineados a los resultados de aprendizaje del curso.

Por otro lado, la autoevaluación y coevaluación entre pares busca una mayor objetividad e incrementa el sentido ético del trabajo a la hora de apreciar el desempeño en trabajos de equipo.

5. Aplicabilidad para otros docentes

Puede ser aplicable a otros docentes. Si bien no se ha conseguido obtener una medición del impacto de este tipo de metodología en la aplicación de varios docentes, el proyecto consiguió ser aprobado en un Diplomado de Diseño y Evaluación en la Educación Superior, y a la vez la apreciación cualitativa de las encuestas docentes refleja conformidad y agrado con esta metodología.

6. Recomendaciones para su implementación

Que se siga la pauta estandarizada de este tipo de evaluaciones y que se diseñe contextualmente una rúbrica que se alinee con los resultados de aprendizaje de la asignatura.

7. Viabilidad y sostenibilidad

Es viable y sostenible en el tiempo, puesto que es una estrategia de evaluación que puede ser segmentada en varios Portafolios, que se traducen en varias entregas a lo largo del semestre y a la vez el apoyo en tecnologías informáticas y/o de inteligencia artificial que faciliten una aceleración del diseño del recurso de aprendizaje, en este caso de audio, no desvirtúa ni falta a los objetivos de una evaluación estandarizada tipo trabajo-grupal de la educación superior.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

Es inclusiva y adaptable a toda la diversidad de estudiantes según los siguientes criterios:

- a) Socioeconómico: no exige gastos extras, puesto que su diseño y creación requiere simplemente de una computadora.
- b) Habilidades diferentes: asume exigencias transversales sin aspirar a un tipo de retórica u oratoria que discrimine acerca de las diversas formas de comunicación oral.
- c) Brecha digital: independiente del bagaje de aprendizaje y competencias informático-digitales previas, es algo que se puede crear sin conocimientos de base anteriores.

9. Colaboración entre estudiantes

Este método fomenta la colaboración entre estudiantes por dos vías:

- a) Trabajo esencialmente colaborativo: el Podcast asume una dinámica creativa, conversacional y de ambiente dialógico donde todos/as los/as involucrados deben participar al mismo tiempo in situ.

b) Sentido de responsabilidad académica: a raíz de que se consta con una autoevaluación y coevaluación, se busca un comportamiento coherente e íntegro que fomente la ética en el trabajo en equipo.

10. Autonomía estudiantil

Este método favorece la autonomía de los estudiantes en la medida que la pauta de trabajo y rúbrica especifican todas las instrucciones y detalles de la estrategia de evaluación, consecuentemente y a raíz de que el producto de Podcast es algo popular y culturalmente divulgado y conocido, el equipo puede ordenar sus propios pasos a seguir y ampliar la creatividad del recurso de aprendizaje sin limitaciones, ciñéndose únicamente a las entregas de Portafolios y sus características estándar.

11. Uso de tecnología

Sí, la tecnología ha contribuido a la implementación de esta práctica, en la medida que el producto de Podcast puede ser elaborado tanto a nivel de grabación telefónica, como también de videoconferencia. El uso de la tecnología ha respondido fundamentalmente a que los/as estudiantes puedan interactuar con las diferentes aplicaciones y softwares para grabaciones de Podcasts y conozcan las posibilidades digitales que ofrecen en su heterogeneidad.

12. Evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes

Este método ayuda a evaluar desde fuera, con la heteroevaluación que proporciona el docente.

A la vez, permite autoevaluar de forma individual y co evaluar entre pares, entregando ponderaciones diferentes para consolidar una nota final.

A su vez, la retroalimentación consigue ser activa y constante a causa de las entregas parciales tipo Portafolios a lo largo del semestre, junto con esto, la rúbrica debe recibir puntaje según indicadores y apreciaciones cualitativas que al final sean entregadas al equipo de trabajo para conocer sus fortalezas y limitaciones.

Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica: <https://youtube.com/shorts/AOyP3znI3kl>

REFERENCIAS

Yang, H., & Wong, R. (2024). An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 12(1), 65-101. <https://doi.org/10.2458/itlt.5809>

ANEXO 1

AUTOEVALUACIÓN PODCAST: PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL

Nombre del/de la estudiante:

Fecha de entrega:

Estimado estudiante:

Con el fin de dar cuenta de su participación y compromiso en torno a su desempeño en el trabajo grupal del curso Teorías Cognitivo Conductual, se le hace entrega a continuación de la siguiente Autoevaluación.

El equipo conformado por el profesor y ayudante le solicita que complete esta escala de apreciación de su participación y compromiso en su grupo, teniendo en consideración no solo los productos elaborados, sino también su desempeño en el transcurso de las actividades y el proceso de construcción de este, intentando ser lo más autocrítico/a posible. Esta autoevaluación corresponde a un 15% de la nota final del Ejercicio de Divulgación Científica (Podcast) del curso.

Instrucciones: Frente a cada indicador, marque con una X el nivel que se acerque con más precisión a su desempeño:

	INDICADORES	Siempre.	La mayor parte de las veces.	La mitad de las veces.	La menor parte de las veces.	Nunca o casi nunca.	Puntaje obtenido.
	Trabajo en torno al desarrollo del podcast.	4pts.	3pts.	2pts.	1pts.	0pts.	
1.	Me guíe por los contenidos abordados tanto en clase como en los textos de la bibliografía de la asignatura.						
2.	A la hora de diseñar el trabajo, me ceñí a los lineamientos planteados en clase y pauta, según su orientación a los resultados esperados.						
3.	Asistí a clases y tuve una participación activa durante los espacios académicos destinados para el avance sincrónico del trabajo.						
4.	Profundicé en contenidos y autores durante mis horas de dedicación semanal, con la finalidad de aportar de manera más significativa y autónoma a la construcción del trabajo.						
5.	Me organicé y respete los tiempos y plazos académicos de avance semanal, según lo acordado en clase para las entregas de Portafolios.						

	INDICADORES	Siempre.	La mayor parte de las veces.	La mitad de las veces.	La menor parte de las veces.	Nunca o casi nunca.	Puntaje obtenido.
	Trabajo en torno al desarrollo del podcast.	4pts.	3pts.	2pts.	1pts.	0pts.	
6.	Participé en las sesiones de coordinación, avance y seguimiento de la elaboración del Podcast, con el fin de aterrizar los aprendizajes.						
7.	Cumplí con mi elaboración de mis diálogos y busqué contribuir con ideas para el desarrollo del guion en torno a su Introducción, Desarrollo y Conclusión.						
8.	Mantuve una comunicación activa y colaborativa en los espacios acordados de manera grupal para hacer entrega a plazo de los avances.						
9.	Me preocupé de conocer mis tareas y diálogos y saberlos íntegramente con el fin de dar sentido a mi participación en la grabación del audio.						
10.	Ensayé mis diálogos con anterioridad, según la recomendación académica dada por el docente.						
11.	Mantuve una postura autocrítica frente a mi participación, con el fin de pulir y dar correcciones objetivas al trabajo en su proceso.						
12.	Aporté en la resolución de desafíos y conflictos dados a lo largo de la confección del Podcast tanto a nivel técnico como metodológico y práctico.						
13.	Me di el tiempo de revisar y evaluar el producto realizado con el fin de apreciar la entrega del Podcast.						
						Puntaje total:	

Escala al 60% de exigencia

Puntaje obtenido:

Nota:

ESCALA DE NOTAS

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	10.0	2.0	20.0	2.9
1.0	1.1	11.0	2.1	21.0	3.0
2.0	1.2	12.0	2.2	22.0	3.1
3.0	1.3	13.0	2.3	23.0	3.2
4.0	1.4	14.0	2.3	24.0	3.3
5.0	1.5	15.0	2.4	25.0	3.4
6.0	1.6	16.0	2.5	26.0	3.5
7.0	1.7	17.0	2.6	27.0	3.6
8.0	1.8	18.0	2.7	28.0	3.7
9.0	1.9	19.0	2.8	29.0	3.8

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
30.0	3.9	40.0	5.3	50.0	6.7
31.0	4.0	41.0	5.4	51.0	6.9
32.0	4.1	42.0	5.6	52.0	7.0
33.0	4.3	43.0	5.7		
34.0	4.4	44.0	5.8		
35.0	4.5	45.0	6.0		
36.0	4.7	46.0	6.1		
37.0	4.8	47.0	6.3		
38.0	5.0	48.0	6.4		
39.0	5.1	49.0	6.6		

ANEXO 2

COEVALUACIÓN PODCAST: PARTICIPACIÓN GRUPAL

Nombre del/de la estudiante:

Fecha de entrega:

Estimado estudiante:

Con el fin de dar cuenta de su participación y compromiso en torno a su desempeño en el trabajo grupal del curso Teorías Cognitivo Conductual, se le hace entrega a continuación de la siguiente Coevaluación.

El equipo conformado por el profesor y ayudante le solicita que complete esta escala de apreciación de la participación y compromiso del grupo, teniendo en consideración no solo los productos elaborados, sino también el desempeño en el transcurso de las actividades y el proceso de construcción de este, intentando ser lo más autocrítico/a posible. Esta coevaluación corresponde a un 15% de la nota final del Ejercicio de Divulgación Científica (Podcast) del curso.

Instrucciones: Frente a cada indicador, marque con una X el nivel que se acerque con más precisión al desempeño grupal:

	INDICADORES	Siempre.	La mayor parte de las veces.	La mitad de las veces.	La menor parte de las veces.	Nunca o casi nunca.	Puntaje obtenido.
	Trabajo en torno al desarrollo del podcast.	4pts.	3pts.	2pts.	1pts.	0pts.	
1.	Nos guiamos por los contenidos abordados tanto en clase como en los textos de la bibliografía de la asignatura.						
2.	A la hora de diseñar el material, nos ceñimos a los lineamientos planteados en clase y pauta, según su orientación a los resultados esperados.						
3.	Asistimos a clases y tuvimos una participación activa durante los espacios académicos destinados para el avance sincrónico del trabajo.						
4.	Profundizamos en contenidos y autores durante nuestras horas de dedicación semanal, con la finalidad de aportar de manera más significativa y autónoma a la construcción del trabajo.						
5.	Nos organizamos y respetamos los tiempos y plazos académicos de avance semanal, según lo acordado en clase para las entregas de Portafolios.						

	INDICADORES	Siempre.	La mayor parte de las veces.	La mitad de las veces.	La menor parte de las veces.	Nunca o casi nunca.	
	Trabajo en torno al desarrollo del podcast.	4pts.	3pts.	2pts.	1pts.	0pts.	
6.	Participamos en las sesiones de coordinación, avance y seguimiento de la elaboración del Podcast, con el fin de aterrizar los aprendizajes paulatinamente.						
7.	Cumplimos con nuestra elaboración de los diálogos y buscamos contribuir con ideas para el desarrollo del guion en torno a su Introducción, Desarrollo y Conclusión.						
8.	Mantuvimos una comunicación activa y colaborativa en los espacios acordados de manera grupal para hacer entrega a plazo de los avances.						
9.	Nos preocupamos de conocer nuestras tareas y diálogos y saberlos íntegramente con el fin de dar sentido a la participación en la grabación de audio.						
10.	Ensayamos los diálogos con anterioridad, según la recomendación académica dada por el docente.						
11.	Mantuvimos una postura autocrítica frente a los roles y participación del grupo, con el fin de pulir y dar correcciones objetivas al trabajo en su proceso.						
12.	Aportamos en la resolución de desafíos y conflictos dados a lo largo de la confección del Podcast, tanto a nivel técnico como metodológico y práctico.						
13.	Nos dimos el tiempo de revisar y evaluar el producto realizado con el fin de apreciar la entrega del Podcast.						
						Puntaje total:	

Escala al 60% de exigencia

Puntaje obtenido:

Nota:

ESCALA DE NOTAS

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	10.0	2.0	20.0	2.9
1.0	1.1	11.0	2.1	21.0	3.0
2.0	1.2	12.0	2.2	22.0	3.1
3.0	1.3	13.0	2.3	23.0	3.2
4.0	1.4	14.0	2.3	24.0	3.3
5.0	1.5	15.0	2.4	25.0	3.4
6.0	1.6	16.0	2.5	26.0	3.5
7.0	1.7	17.0	2.6	27.0	3.6
8.0	1.8	18.0	2.7	28.0	3.7
9.0	1.9	19.0	2.8	29.0	3.8

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
30.0	3.9	40.0	5.3	50.0	6.7
31.0	4.0	41.0	5.4	51.0	6.9
32.0	4.1	42.0	5.6	52.0	7.0
33.0	4.3	43.0	5.7		
34.0	4.4	44.0	5.8		
35.0	4.5	45.0	6.0		
36.0	4.7	46.0	6.1		
37.0	4.8	47.0	6.3		
38.0	5.0	48.0	6.4		
39.0	5.1	49.0	6.6		

ANEXO 3

RÚBRICA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN: ENTREGA PODCAST (AUDIO)

	Aspectos Formales	Participación y Comunicación	Estructura	Presentación /Introducción	Desarrollo I	Desarrollo II	Discusión y Conclusión	Bibliografía
Destacado (3)	Los diálogos presentes en el audio están realizados de manera clara y precisa. Utiliza criterios asociados a normas APA (al citar). El Audio no presenta fallas de grabación ni de locución. Entrega en el plazo solicitado.	Todos los integrantes hablan y son identificados al hacerlo. Los diálogos desarrollan ideas vinculadas con los contenidos y el estilo de comunicación oral es claro, formal, científico y atinente al contexto.	El audio responde a su propósito comunicativo, tiene coherencia y su secuencia se alinea a la lógica del objetivo del podcast. Se ajusta a la duración solicitada y el archivo entregado es adecuado.	Se evidencia tanto una presentación de los locutores, como del tema elegido, otorgando un título al podcast. La introducción da cuenta de una Psicología Cognitivo-Conductual a analizar y se presenta el fenómeno/objeto social/cultural que se abordará.	Hay una Psicología Cognitivo-Conductual y temática escogida, y son descritos, caracterizados y conceptualizados. Se abordan autores y textos de la asignatura, como también la relevancia de sus ideas.	Hay un análisis y reflexión claros de la Psicología Cognitivo-Conductual y fenómeno/objeto social/cultural. Se describen sus aspectos, se aportan datos de apoyo/evidencia y hay análisis de carácter crítico.	Se hace evidente una síntesis de los elementos analizados y una discusión crítica de los mismos. Se toma una posición contextualizada y llega a una conclusión general del podcast. Incluye una perspectiva desde la psicología y la salud mental.	Contenidos abordados se ajustan a bibliografía de cátedra y la añadida es de índole científica. Se añade evidencia de apoyo para el fenómeno/objeto social/cultural.
Adecuado (2)	Utiliza los criterios APA (al citar), aunque presenta errores de grabación o locución. Entrega en plazo solicitado.	Todos los integrantes hablan y son identificados. Los diálogos desarrollan pocas ideas o el estilo de comunicación no se ajusta al contexto.	El audio responde a su propósito comunicativo, aunque no se alinea a la lógica de podcast. La duración y archivo son adecuados.	Se presenta a los locutores y tema elegido, aunque el podcast carece de título. La introducción no da cuenta de una Psicología Cognitivo-Conductual o del fenómeno/objeto social/cultural a abordar.	Se evidencia teoría y temática, los cuales son descritos, caracterizados y conceptualizados. No se abordan autores/textos de la asignatura.	Se presenta un análisis y reflexión de los elementos. Sin embargo, no se describen aspectos, o no hay evidencia, o no hay análisis crítico.	Hay una síntesis de los elementos analizados. La discusión es poco crítica y contextualizada. Existe conclusión, pero carece de una perspectiva desde la psicología y la salud mental.	Hay ajuste a la bibliografía de cátedra y la añadida es de índole científica. No se añade evidencia de apoyo para el fenómeno/objeto social/cultural.
Básico (1)	No utiliza adecuadamente las normas APA (al citar), tiene varios problemas de grabación y locución. Entrega en plazo solicitado.	Todos los integrantes hablan y son identificados, aunque los diálogos tienen poca coherencia con los contenidos y el estilo es defectuoso.	El audio no se alinea al propósito ni lógica de podcast. La duración y tipo de archivo se corresponden con lo solicitado.	Hay presentación de los locutores y tema elegido, aunque el podcast carece de título. La introducción no da cuenta ni de una Psicología Cognitivo-Conductual ni del fenómeno/objeto social/cultural a abordar.	Hay una Psicología Cognitivo-Conductual y temática, aunque presentados defectuosamente. No se abordan autores ni textos de la asignatura.	Se hace evidente un análisis y reflexión de los elementos, aunque no se describen aspectos, no hay evidencia ni análisis crítico.	Hay una síntesis de lo analizado y existe una discusión medianamente crítica. Sin embargo, no se llega a una conclusión ni hay perspectiva desde la psicología ni la salud mental.	La bibliografía es de cátedra y científica. No se añade evidencia de apoyo para el fenómeno/objeto social/cultural.
Insuficiente (0)	El Audio es poco claro, no logrando desarrollar lo solicitado. No respeta normas APA (al citar). Grabación y locución deficientes y no se entrega en el plazo.	No todos los integrantes poseen un diálogo. A la vez, las ideas desarrolladas son insuficientes y el estilo de comunicación no se ajusta al contexto.	El audio no está alineado al propósito ni lógica del podcast. A la vez, la duración y tipo de archivo no se ajustan a lo exigido.	No existe presentación de los locutores ni tema elegido, como tampoco se presenta título del podcast. La introducción no da cuenta de una Psicología Cognitivo-Conductual ni del fenómeno/objeto.	No está clara la teoría ni temática, siendo abordados erróneamente. A la vez, la presentación de autores y/o textos de la asignatura es nula.	No se presenta un análisis ni reflexión clara de los elementos. La descripción y evidencia es nula y no es crítica.	La síntesis y discusión de lo analizado no es crítica ni se ajusta a lo exigido. A la vez, no se presenta conclusión ni hay visión desde la psicología ni la salud mental.	La bibliografía no es de cátedra ni científica. Tampoco hay evidencia para apoyar la presentación del fenómeno/objeto social/cultural.
Observaciones:							Puntaje Total	/39 ptos.
							NOTA:	

ESCALA DE NOTAS

Criterio	Factor	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
Aspectos Formales	1	3	
Participación y comunicación	1	3	
Estructura	2	6	
Presentación/Introducción	2	6	
Desarrollo I	2	6	
Desarrollo II	2	6	
Discusión y Conclusión	2	6	
Bibliografía	1	3	
TOTAL		39	

Puntaje	Nota
0.0	1.0
1.0	1.1
2.0	1.3
3.0	1.4
4.0	1.5
5.0	1.6
6.0	1.8
7.0	1.9
8.0	2.0
9.0	2.1

Puntaje	Nota
10.0	2.3
11.0	2.4
12.0	2.5
13.0	2.7
14.0	2.8
15.0	2.9
16.0	3.1
17.0	3.2
18.0	3.3
19.0	3.4

Puntaje	Nota
20.0	3.6
21.0	3.7
22.0	3.8
23.0	3.9
24.0	4.1
25.0	4.3
26.0	4.5
27.0	4.7
28.0	4.9
29.0	5.1

Puntaje	Nota
30.0	5.3
31.0	5.5
32.0	5.7
33.0	5.8
34.0	6.0
35.0	6.2
36.0	6.4
37.0	6.6
38.0	6.8
39.0	7.0

CAPÍTULO 4

MATERIALES DE APOYO Y SISTEMATIZACIÓN DE SABERES

Introducción

La producción de materiales de apoyo —como manuales, guías de trabajo, instructivos o documentos de sistematización— constituye un componente esencial de la docencia universitaria, especialmente en disciplinas donde la formación profesional requiere claridad procedimental, criterios comunes y marcos conceptuales articulados. La literatura sobre diseño instruccional destaca que los materiales estructurados permiten orientar el aprendizaje, reducir la incertidumbre, promover la autonomía y asegurar consistencia en los procesos formativos (Dousay & Branch, 2015).

En Psicología, los manuales de trabajo permiten traducir conceptos complejos en formatos claros, aplicables y alineados con los resultados de aprendizaje. Asimismo, la sistematización de saberes docentes se ha consolidado como una herramienta clave para preservar experiencias pedagógicas, difundir prácticas exitosas y promover la mejora continua. Los manuales de buenas prácticas publicados por la Facultad en años anteriores subrayan la importancia de documentar procedimientos, criterios y metodologías para fortalecer la docencia basada en evidencia y fomentar la colaboración entre pares.

La práctica desarrollada por la docente Claudia Flores —centrada en la elaboración de un manual de trabajo— aporta en esta línea al ofrecer un recurso estructurado que orienta el proceso formativo, clarifica expectativas, homologa criterios y facilita la implementación de actividades en distintos grupos o cohortes. Este tipo de documentos cumple un doble rol: por una parte, guía al estudiante en la toma de decisiones y en la comprensión progresiva del contenido; por otra, brinda apoyo a docentes que requieren materiales consistentes, replicables y ajustados al currículum.

El diseño de materiales de apoyo también se vincula con la accesibilidad y la inclusión, pues permiten entregar información organizada, transparente y disponible para todos los estudiantes, independientemente de sus experiencias previas. Asimismo, fortalecen la autonomía al ofrecer rutas claras de trabajo y criterios explícitos de desempeño.

Este capítulo reúne una iniciativa que da cuenta del valor de los materiales instruccionales como parte fundamental de la docencia, no solo como soporte logístico, sino como dispositivos pedagógicos que estructuran, orientan y enriquecen el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

Dousay, T. A. & Branch, R. M. (2015). *Survey of Instructional Design Models*.

Association for Educational Communications and Technology.

Docente: Claudia Flores

Asignaturas: Teorías Psicodinámicas

1. Descripción general de la práctica

Diseño y creación de un manual práctico-teórico con los contenidos específicos de la asignatura, que se escogieron con la finalidad y el propósito de que los/as estudiantes pudieran leer y al mismo tiempo, ir desarrollando técnicas de estudio como, por ejemplo, desarrollar esquemas, tablas comparativas entre autores, responder preguntas que venían en el manual, links de vídeos para análisis de casos divididos por tema, etc. (Anexo #8).

2. Mejora del aprendizaje

Se fomenta la lectura, entonces, para que el/la estudiante no tuviera que leer varios segmentos distintos por autor, se integra todo el contenido, favoreciendo que el/la estudiante lleve a la práctica la materia con los distintos casos que ya está comprobando que son pertinentes y están hechos específicamente para este manual, porque aquí cada caso práctico está diseñado para el segmento de cada autor. Se busca desarrollar las habilidades metacognitivas.

3. Originalidad o novedad

No sé si es poco común en el contexto educativo, pero al menos no se sabe de otras asignaturas o incluso en otras universidades que los/as estudiantes tengan un texto diseñado específicamente para el curso con los contenidos específicos de dicha asignatura y preguntas específicas al caso aplicado.

4. Evaluación del aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes

Al ser primera vez que se hizo este manual, no se puede comparar con la misma asignatura, porque el año pasado fue primera vez que la asignatura se hizo semestral, antes era bimestral. Por lo tanto, lo que se midió fue que los/as estudiantes usaran el manual, revisaran los casos prácticos y los resolvieran, lo que se comprobó a través de retroalimentación recibida en clase por parte de los/as mismos/as estudiantes.

Por ejemplo, hay un déficit de lectura con los/as estudiantes en la actualidad de forma generalizada, por lo tanto, el hecho de que hayan utilizado el manual ya es un beneficio porque se fomentó la lectura.

Como en esta universidad los cursos son de una cantidad de alumnos razonables, se cuida el formato de aprendizaje y el de evaluación, porque en los certámenes uno puede verificar que los/as estudiantes comprendieron cómo se formula un caso y esto me consta por las buenas notas que obtuvieron.

Creo que se fomentó la buena redacción también, lo cual es muy importante desde el punto de vista profesional, al momento de la redacción de informes. Lo más valioso fue que los/as estudiantes lo leyeron, lo usaron, lo practicaron y les funcionó.

5. Aplicabilidad para otros docentes

Es totalmente aplicable a cualquier docente, en esta misma asignatura se propuso ampliar el manual porque se llegó a la conclusión de que los/as estudiantes podrían haber leído un poco más.

Esto es replicable en cualquier asignatura, incluso en cualquier carrera que tenga un componente teórico y que al mismo tiempo requiera aplicación y es súper útil porque fomenta el estudio y les facilita a los/as estudiantes una práctica para la asignatura, lo cual no es infantilizar porque los/as estudiantes no tienen cómo buscar casos y asegurarse de que estos están correctos, no tienen los conocimientos para ello.

6. Recomendaciones para su implementación

Deben existir recursos de tiempo y económicos.

7. Viabilidad y sostenibilidad

En términos de tiempo y recursos, mantenerlo así tal cual como está es viable y sostenible en el tiempo, pero para su mejor aplicación, habría que tener tiempo extra a las clases para dedicar tiempo exclusivo a resolver dudas de los/as estudiantes al manual propiamente tal, aparte de los contenidos que se ven extra en las clases. Pero ampliarlo es viable siempre que se cuente con los recursos financieros o los fondos, porque más tiempo no hay.

8. Inclusión y adaptabilidad a los estudiantes

Se adapta a los diversos ritmos de los/as estudiantes, porque como el manual está a su disposición, les permite trabajarlo desde casa, ocurre que, si un/a estudiante es más rápido/a quizás para leer o para hacer los casos, puede hacerlo a su ritmo, lo mismo puede ocurrir con un/a estudiante que tenga más dificultades en su proceso de aprendizaje, requiera más tiempo o realizar más preguntas, puede hacerlo.

9. Colaboración entre estudiantes

No lo fomenta ni lo bloquea, los/as estudiantes pueden decidir juntarse y trabajarlo en conjunto, revisar los casos entre ellos/as, llegar a respuestas conjuntas y después revisarlas por ejemplo en tutorías extras online. O pueden decidir hacerlos cada uno/a por sí solo/a, eso ya va a depender de cada estudiante, por eso, no lo fomenta ni lo obstaculiza.

10. Autonomía estudiantil

Favorece la autonomía porque es algo que ellos/as tienen que hacer de forma individual, si bien se revisa y se pueden resolver dudas de forma posterior, el recurso está y se fomenta su uso.

11. Uso de tecnología

No.

12. Evaluación y retroalimentación

La que el mismo docente le proporciona a sus estudiantes cuando le presentan sus respuestas en el propio manual. En términos de evaluación, esto será más adelante, cuando estos/as estudiantes estén en tercero o cuarto año y cursen sus asignaturas clínicas, se podría evaluar el impacto de su aprendizaje a través de este manual, se podría comparar con años anteriores y ver si hubo un cambio respecto de los/as estudiantes que no contaban con este recurso.

Escucha como el/la docente nos cuenta sobre esta buena práctica:

https://youtube.com/shorts/pf_5IAhGaZo?feature=share

ANEXO 8

MANUAL INTERACTIVO UDD PSICOANÁLISIS

Los mecanismos defensivos corresponden a un conjunto de procesos mentales que tienen por objetivo reducir o eliminar elementos que pudieran poner en peligro la integridad psíquica de la persona, al mismo tiempo que intentan disminuir la ansiedad que dichos elementos (afectos, situaciones, et .) puedan provocar, evitando que el yo sea infiltrado por el proceso primario y destruido. Estas situaciones, que podemos considerar amenazantes, corresponden a aquellas en las que, por lo general, la liberación de la descarga pulsional -que provocaría placer al ello- le causa displacer y angustia al yo, pues éste debe entenderse con el superyó y la realidad (Laplanche y Portalis, 2013; Tallaferro, 2005). Freud (1925) plantea que el origen de las defensas estará, entonces, en momentos en los cuales una situación externa o interna evoque alguna pulsión o afecto desagradable y riesgoso. Lo anterior es percibido por el aparato mental del sujeto como amenaza y es una señal de alarma para poner en marcha los mecanismos defensivos, partiendo por la represión. Todos los procesos anteriores son realizados por el yo, que es la instancia psíquica que define el movimiento de la energía en el aparato mental (Freud, 1925) y va generando límites para los impulsos, buscando mejores formas de expresión (Tallaferro, 2005).

Todos los procesos anteriores son realizados por el yo, que es la instancia psíquica que define el movimiento de la energía en el aparato mental (Freud, 1925) y va generando límites para los impulsos, buscando mejores formas de expresión (Tallaferro, 2005).

El surgimiento de un mecanismo de defensa puede tener orígenes específicos. Estos, como se esbozó previamente, aluden a la angustia que puede sentir el yo frente a peligros internos o externos. Uno de estos orígenes es el temor que se eleva frente a un eventual castigo del superyó, ya que la pulsión que busca ser liberada va contra ciertos imperativos morales del sujeto. Un ejemplo de ello podría ser una persona que siente que concretar el acto sexual es algo prohibido, por lo que dichos deseos son puestos fuera de la conciencia, aun cuando la energía sigue existiendo. Otro origen para el surgimiento de mecanismos de defensa puede ser la angustia real; es decir, que el satisfacer la pulsión le causará a la persona un castigo concreto en el mundo externo, lo cual es habitual en los niños o en personas muy preocupadas del "qué dirán" (Freud, A., 1997).

Existen diversas maneras de clasificar los mecanismos de defensa. En este texto utilizaremos aquella que las distingue como avanzadas y primitivas.

Defensas Avanzadas

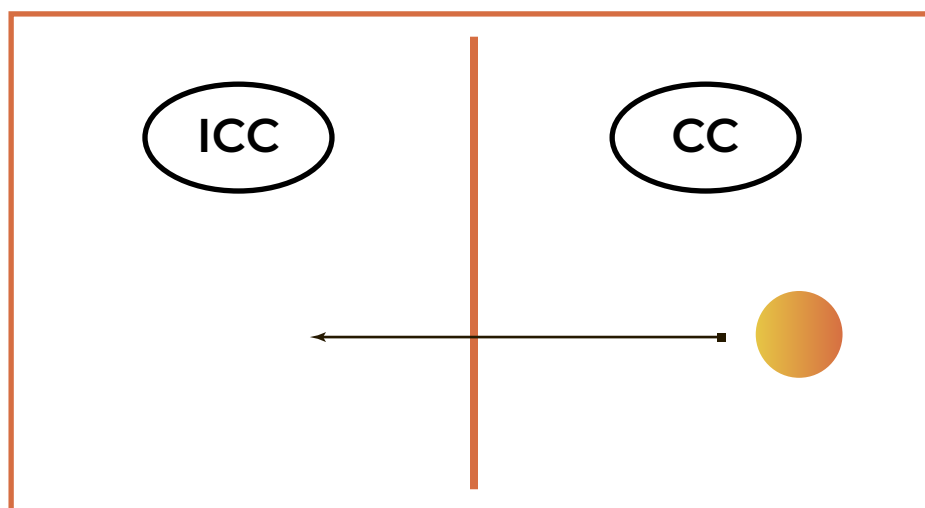
Consideraremos como defensas avanzadas aquellas que se basan en la represión como defensa fundante.



Represión

La represión es un proceso a través del cual se intenta rechazar y dejar fuera de la conciencia las representaciones que están unidas a alguna pulsión, que, de ser satisfecha, causaría dolor al sujeto; ya que son inconciliables con otros contenidos de la conciencia o con la realidad en que se desenvuelve la persona. Ese dolor está ligado a antiguos contenidos previamente puestos en el inconsciente, los cuales se asocian a elementos de la actualidad, que los activan, momento en el que se genera la alarma al yo para que reprima e impida su salida hacia la conciencia y realización (Sneiderman, 2012; Tallafer, 2005). El esfuerzo hecho por el yo para mantener este estado debe ser permanente, implicando un constante gasto de energía (Tallaferro, 2005). La represión opera sobre las representaciones y la memoria, de tal suerte que el sujeto no puede recordar aquello que es penoso o amenazante (Persano, 2018).

Si pudiéramos graficar o esquematizar la represión, podríamos hacer lo siguiente:



Como dijimos, la represión no elimina la fuerza de la pulsión y el yo debe estar haciendo un permanente esfuerzo por mantener dichos contenidos en el ICC. Esto conlleva que, en ciertas ocasiones, el yo falle en su esfuerzo represor y la pulsión logre su salida al CC de manera deformada. Existen diversas opciones para dicha salida, una de ellas es la generación de mecanismos de defensa complementarios que veremos a continuación.

Formación Reactiva

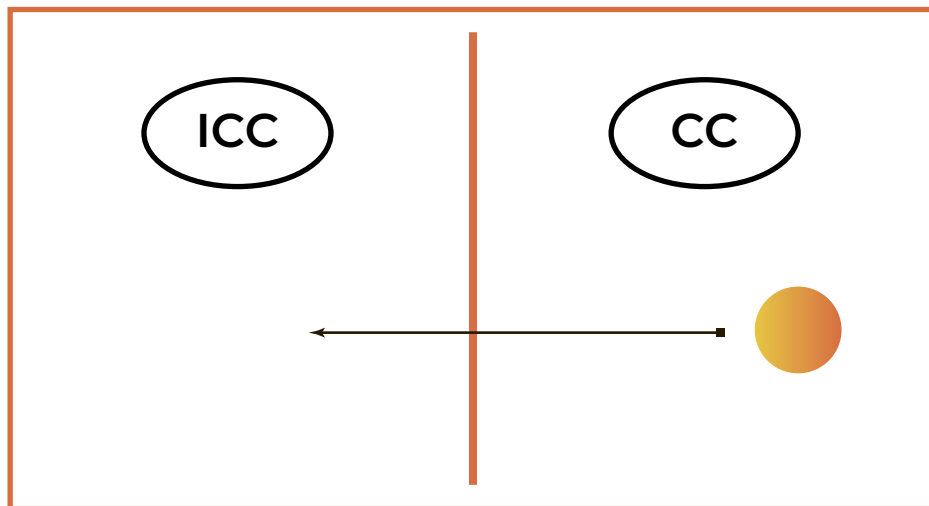
La formación reactiva es un mecanismo de defensa que toma la pulsión previamente reprimida y permite su salida convirtiéndola en su contrario (Tallaferro, 2005). Es decir, es una reacción que es tolerable para el sujeto (Persano, 2018) y que es contraria al deseo inconsciente (Sneiderman, 2012).

Cabe destacar que, si se utiliza este mecanismo de forma generalizada, las acciones implicadas van a pasar a formar parte de la personalidad del sujeto (Sneiderman, 2012).

PREGUNTA:

Si alguien reprime sus *impulsos agresivos* ¿Cómo cree que saldría la pulsión si se transforma en su contrario?

ACTIVIDAD. Considerando el gráfico presentado para la represión ¿Cómo graficaría la formación reactiva?



Anulación

La anulación es un mecanismo de defensa en dos tiempos. En el primero la persona siente que un pensamiento, acto o gesto que ha realizado ha dejado salir una parte de su pulsión, de manera que requiere ejecutar un segundo acto a través del cual hace



como si las acciones previas nunca hubieran sucedido. Esto implica que el segundo acto contrario "elimina" o anula el primero. Un ejemplo de ello en la vida cotidiana ocurre cuando decimos una mala palabra y nos tapamos la boca de inmediato, como si taparse la boca "eliminara" el haber dicho un garabato (Persano, 2018; Sneiderman, 2012; Tallaferro, 2005).

ACTIVIDAD:

Ingresa al Chat GPT y busca un ejemplo de anulación, luego analiza si es correcto no a la luz de lo señalado en el texto.

Proyección

A través de este mecanismo defensivo, una persona atribuye a otra cualidades, sentimientos, tendencias o impulsos propios que le son inaceptables, de manera que es el otro quien aparece con dichas características, por lo que quien proyecta, puede huir ellas. Una forma de pensar en este proceso es considerar que la energía psíquica va desde el sujeto al objeto (Persano, 2018; Sneiderman, 2012; Tallaferro, 2005), de manera que lo que era percibido como parte del yo ahora es ajeno, facilitando el manejo de la amenaza, que ahora se vive como externa (Fenichel, 1999).

Racionalización

Esta es una defensa contra el afecto, mediante la cual el sujeto busca afrontar aquello que lo angustia tratando de generar explicaciones o justificaciones desde la lógica personal que son tranquilizadoras para sí mismo, pues hace ver lo angustiante como aceptable, moral o correcto (Persano, 2018; Sneiderman, 2012). Un ejemplo habitual en el mundo universitario sería un estudiante que acaba de reprobado un ramo complejo y se dice a sí mismo "es mejor así, pues este ramo es difícil e importante en los ramos que vienen, así que ahora lo aprenderé mejor". La racionalización tiene diferentes niveles, que van desde los más adaptativos (como el ejemplo presentado recién) a otros menos adaptativos; por ejemplo, una mujer víctima de violencia por parte de su pareja, podría señalar que su pareja la maltrata "porque la quiere y quiere lo mejor para ella".

Intelectualización

Este también es un mecanismo de defensa contra el afecto y corresponde a un proceso en que se intenta disminuir la angustia provocada por pensamientos, deseos, acciones u otros que sean perturbadores, mediante explicaciones de carácter teórico y abstracto, de forma que parece que la persona está hablando en una charla académica más que de lo que le sucede o está viviendo (Persano, 2018; Sneiderman, 2012). Un ejemplo de intelectualización sería que alguien le hable acerca de los riesgos de las enfermedades venéreas, con estadísticas incluidas, cuando en el fondo, teme mucho al encuentro sexual.

ACTIVIDAD:

Considerando las dos defensas recién presentadas, piense ¿Cuál sería la diferencia entre ambas?

ACTIVIDAD:

Piense en algún momento de su vida en el que haya utilizado alguna de estas dos defensas, descríbalas y justifique teóricamente.

Defensas primitivas basadas en la escisión**Escisión**

Esta defensa nos protege de la ambivalencia y consiste en separar el sí mismo o a los demás en dos aspectos contrarios e irreconciliables entre sí, sin la capacidad de hacer una integración entre ambas partes (Persano, 2018), las que suelen ser totalmente buenas o totalmente malas (Kernberg, 1999). La escisión puede ser vista en diversas modalidades:

Una posibilidad es que todo lo bueno sea puesto en una persona y todo lo malo, en otra; como un hijo que ve a su padre como alguien fantástico, trabajador, etc. y a su madre como un ser de pocas luces, sin iniciativa, etc. También puede ocurrir que un mismo objeto sea visto como completamente bueno en un momento y luego, producto de algún conflicto, se convierte en totalmente malo, algo que suele suceder en algunas personas cuando una amiga o amigo no hace algo que ellos piden, por lo que se enojan tanto, que pasan del amor al odio. De esta manera, esta división en dimensiones totalmente positivas y negativas implica la posibilidad de cambios repentinos de comportamiento en función de la imagen predominante en un momento dado (Kernberg, 1999).

Idealización

Corresponde a la tendencia a ver al objeto o al self como totalmente bueno, creando imágenes no realistas que son perfectas, omnipotentes y hasta endiosadas (Kernberg, 1999) de modo que el valor del otro o de sí mismo alcanza la perfección (Gombergoff, 1999). Esta defensa siempre implica una distorsión de la imagen de quien se ha idealizado y conlleva a problemas con la autoestima (Persano, 2018). Por ejemplo, un narcisista puede idealizar a su jefe, ya que eso causa que se sienta mejor consigo mismo y el hecho de tener una autoridad sobre sí.

Devaluación

También deriva de la escisión e implica una distorsión de la imagen del self/o de los demás (Kernberg, 1999), en la cual da realce a los aspectos negativos sin lograr integrar algún elemento positivo (Persano, 2018).



ACTIVIDAD. Busque alguna serial o película en la cual exista un personaje que sea totalmente bueno y otro totalmente malo. Describa ambos personajes y relaciónelos con los mecanismos de idealización y devaluación, considerando sus características.

Ejercicios de Análisis de Mecanismos de Defensa

Actividad General 1

A continuación, se le presentan minicasos en los cuales hay mecanismos defensivos de los revisados en el texto. En cada uno debe señalar qué mecanismo es, describir en qué consiste y luego indicar en qué parte del minicaso lo observa, idealmente parafraseando. En el anexo viene una descripción más detallada de cómo responder.

Responder acá

Romitulia está muy molesta porque fue a dar una entrevista de trabajo y no quedó seleccionada, mientras va caminando se encuentra con un amigo y le cuenta, señalando "no sé qué se cree ese psicólogo, no tiene idea, cómo se le ocurre que con unos monitos va a saber cómo soy, estúpido".

Responder acá

Esmeregilda se siente triste, ya que su pololo debe viajar a Alemania por 6 meses por una beca académica. Se junta con una amiga y comienza a llorar y en un minuto de calma, se seca las lágrimas y le dice a su amiga "realmente puede ser mejor así, ya que justo ahora debo terminar mi tesis y así podré tener más tiempo para hacerla bien".

Responder acá

Próspero es un sujeto sumamente ordenado, mantiene todas las cosas en regla, clasificadas por colores y tamaños. A veces, cuando está molesto, suele sacar todas las cosas de su closet para volver a ordenarlas.

Responder acá

Romualdo llega a su sesión de esta semana muy contento. El fin de semana salió con sus compañeros de trabajo a un pub y le comenta: "estoy muy feliz, realmente he logrado mantener una comunicación fluida con mis colegas, dialogamos, profundizamos temas. Comunicarse es muy positivo".

Responder acá

Actividad General 1

A continuación, se le entregarán unos links en los que aparecen escenas de películas o de la vida real y el objetivo es que identifique a qué mecanismo de defensa corresponde cada una.

Sherlock e Irene

<https://youtu.be/76jlosne2jl?si=tZVZ9encvH123Lad>

Chica bailando

<https://youtu.be/giGvozyWCfc?si=Ow2YMXmlR5PeGomY>

Faramir, Boromir y su padre. Minuto 1:56 a 4:58

<https://youtu.be/TXuXZAJEh00?si=QgxGMIIWgnhj1 d90>

REFERENCIAS

Fenichel, O. (1999). Teoría psicoanalítica de la neurosis. México: Paidós.

Gomberoff, L. (1999). Otto Kernberg. Introducción a su obra. Santiago, Chile: Mediterráneo.

Kernberg, O. (1999). Trastornos graves de la personalidad. Bogotá. Manual moderno.

Pontalis, J. y Laplanche, J. (2013). Diccionario de psicoanálisis. Ciudad Autónoma de

Argentina: Paidós

Persano, H. (2018). Mecanismos de Defensa.

[https://www.researchgate.net/publication/338702253 Mecanismos de Defensa/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/338702253_Mecanismos_de_Defensa/citation/download)

Sneiderman, S. (2012). El cuestionario desiderativo. Aportes para una actualización de la interpretación.

Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tallaferro, A. (2005). Curso básico de psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Psicología del Yo: Heinz Hartmann

Introducción

Con el surgimiento de la segunda tópica y el planteamiento de las tres instancias psíquicas ello, yo y superyó; los procesos mentales y fenómenos clínicos como síntomas, sueños o lapsus pudieron ser explicados como resultado de la interacción entre dichas instancias (Paniagua, 2018).

Si bien la idea de un "yo" existía en las obras previas de Freud, en su texto *El Yo y el Ello* (1923), el concepto fue designado como tal. Esta instancia representa los intereses de la persona completa y permea los tres sistemas del aparato mental, manteniendo elementos en el consciente; así como en el preconscious y el inconsciente, siendo este último, espacio de los mecanismos defensivos. También se agrega la idea de que el yo es un representante de la realidad, mediador durante los conflictos y la parte de nuestra mente que cohesiona las diferentes funciones mentales, determinando el paso o interrupción del flujo de contenidos entre los diferentes sistemas (Mitchell, 2004; Nos, 1995). En específico, la idea de un "yo", que determinaba qué elementos era factible poner en la conciencia y cuáles no, debió haber generado también cambios en la forma de practicar el análisis, enfatizando la atención en los mecanismos de defensa y su surgimiento. Sin embargo, este cambio no sobrevino sino hasta pasado un tiempo, cuando diferentes teóricos e investigadores le pusieron el acento necesario (Paniagua, 2018).

La escuela teórica denomina "psicología del yo" (Ego Psychology), cuyo apogeo fue en la década de los 60', lideró este cambio y se abocó a desarrollar la teoría estructural, motivada por algunas razones centrales (Bleichmar, 1997; García de la Hoz, 2010, Korembit, 1997):

- Convertir al psicoanálisis en una psicología general.
- Ampliar el horizonte de estudio a los procesos conscientes, incluyendo funciones cognitivas como atención, memoria, concentración, percepción, etc.
- Poder ingresar a círculos académicos y científicos.
- Generar un lenguaje común.

Existen muchos exponentes de esta corriente del psicoanálisis; sin embargo, en este texto nos abocaremos al que es, probablemente, el más mencionado de ellos: Heinz Hartmann, quien, junto a Anna Freud, Kris y Lowenstein profundizaron el trabajo de Freud basándose en sus últimos escritos, especialmente, en *El Yo y el Ello*.

Hartmann: Sus conceptos más relevantes

Heinz Hartmann (1894-1970) es conocido como el padre de la psicología del yo debido a los aportes que hizo a dicha corriente y que modificaron el camino del psicoanálisis, abriendo espacio a una mirada más práctica y amplia, siempre buscando mantenerse dentro de los márgenes de esta corriente. Oriundo de Viena, Hartmann estudió medicina y luego psiquiatría, siendo analizado por Sigmund Freud a partir de 1934 (Mitchell, 2004). En 1939 publicó su libro *"La psicología del yo y el problema de la adaptación"*, en el cual plasmó sus principales ideas.



Sus planteamientos

Hartmann consideró, basado en ideas de Darwin, que los humanos, así como están dotados biológicamente para la adaptación, también deben estarlo en el plano psíquico, por lo planteó que, al nacer, el niño viene con un yo equipado con potencialidades que escapan del conflicto psíquico, cuyo desarrollo depende de encontrar un contexto apropiado (Mitchell, 2004). Este contexto, denominado "medio ambiente esperable promedio", es entregado por la madre, la que debiera contar con la capacidad de responder a las necesidades del niño y satisfacerlo bien (Florenzano, 1999), permitiéndole desarrollar naturalmente sus potencialidades y así, adaptarse mejor a su entorno (Mitchell, 2004). Pesto es factible, porque, al nacer, nuestro aparato mental está conformado por lo que llamó una "matriz indiferenciada yo-ello", a partir de la cual surgirá un "área libre de conflictos", si es que el menor cuenta con el medio apropiado. De ser así, van a surgir funciones denominadas "funciones autónomas primarias" (en algunos textos se denominan "estructuras de autonomía primaria"), correspondientes al lenguaje, la percepción, atención, concentración, memoria, etc., las cuales se encuentran fuera del campo de los conflictos pulsionales (Florenzano, 1999; Mitchell, 2004; Bleichmar, 1999); es decir, las pulsiones y conflictos psíquicos no tienen un impacto directo en ellas.

ACTIVIDAD. ¿Grafiquemos lo planteado hasta acá? Formule un gráfico que incluya los conceptos de matriz indiferenciada, área libre de conflictos, funciones autónomas primarias y las funciones en sí.

RECAPITULEMOS: Para Hartmann, al nacer, nuestro aparato mental contempla una matriz indiferenciada yo-ello, en la cual existe un área libre de conflictos compuesta por funciones mentales que pueden permanecer ajenas al conflicto psíquico y que van a permitir la adaptación del sujeto a su ambiente. Sin embargo, dicha área libre de conflictos no es estática, sino que puede ir cambiando de manera dinámica, en lo que es el esquema "cambio de función" (Bleichmar, 1999).

En primer lugar, puede ocurrir una invasión del área libre de conflictos, a través de una agresivización o sexualización de las funciones, lo que ocurre si las pulsiones se hacen muy intensas, disminuyendo la capacidad del sujeto para acceder a funciones autónomas y adecuarse al contexto, lo que implica una (Bleichmar, 1999).

Para entender lo anterior, usted puede hacerse esta pregunta ¿cuándo le rinde más el estudio: cuando está calmado o cuando está alterado? Es altamente probable que va a poder prestar atención, concentrarse y memorizar mucho más cuando está calmado; porque cuando estamos muy enojados, solemos no pensar tan bien. Es más, hay personas que, frente a afectos como la rabia o la frustración, pierden casi totalmente su capacidad de control.

El hecho de que el yo sea capaz de mantenerse indemne y utilizar sus funciones autónomas primarias (pensar), a pesar de estar en crisis es lo que determina que ese yo sea fuerte (Bleichmar, 1999).

En segundo lugar, así como el área libre de conflictos puede verse invadida, es factible que ocurra el efecto contrario y algunas defensas que surgieron al alero de los conflictos, se vean liberadas de éste y aportar en el proceso de adaptación del sujeto, convirtiéndose en "funciones autónomas secundarias", ya que se separaron del conflicto de manera posterior. Este proceso se realiza a través del mecanismo de neutralización, por el cual el yo cambia la naturaleza de las pulsiones, y retira de estas su cualidad agresiva y sexual (desagresivización- desexualización)

convirtiéndola en energía neutra, disponible para ser usada de diferentes formas, siendo una de ellas el desarrollo de los mecanismos de defensa (Florenzano, 1999; Mitchell, 2004; Bleichmar, 1999).

Ejemplos de esto último son la formación reactiva, que surge como defensa frente al conflicto pulsional y que luego puede convertirse en rasgos del carácter útiles en la adaptación, tal como se vio en el apartado de defensas. La intelectualización, por su parte, permite a la persona ocupar el pensamiento abstracto en diferentes actividades de su vida, incluidos estudios o trabajo (Mitchell, 2004).

Como se señaló inicialmente, el sujeto viene dotado de potencialidades que se enmarcan en la llamada "matriz indiferenciada yo-ello". Con el desarrollo mental, el yo va a ir separándose gradualmente hasta conformar una estructura independiente, con funciones propias. Este desarrollo depende de cuatro factores: un elemento constitucional que alude a lo que se trae al nacer como posibilidad de desarrollo, ya que no todos los individuos cuentan con idéntica dotación. Dicha dotación interactúa con la fuerza de las pulsiones, la realidad externa y la imagen corporal, y culmina con la distinción entre las diferentes instancias psíquicas así como el surgimiento de las funciones yoicas (Bleichmar, 1999).

Todo este desarrollo va a permitir al sujeto adaptarse, lo que para Hartmann comprende el hecho mantener su capacidad de producir, disfrutar de la vida y tener equilibrio mental, siempre en consonancia con el contexto, señalando el autor que esto debe evaluarse considerando el funcionamiento interno y externo de la persona (Bleichmar, 1999, Florenzano, 1999).

La adaptación sería entonces, la relación que se es capaz de establecer entre el organismo y el medio, pudiendo el sujeto realizar tres operaciones (Bleichmar, 1999, Florenzano, 1999):

- Adaptación autoplástica, que alude a un cambio en el propio sujeto para poder ajustarse al contexto.
- Adaptación aloplástica, que se refiere a acciones que realiza el individuo para el medio se ajuste a él.
- Cambio de ambiente, en que el sujeto abandona su medio y se va a otro más adecuado.

ACTIVIDAD:

Entrevista a algún miembro de su familia y pregúntele en qué momento ha debido cambiar algo de sí mismo para adecuarse a la situación.

Mientras mayor capacidad tiene la persona para coordinar sus necesidades pulsionales con la realidad y con sus ideales, más adaptado estará y tendrá la posibilidad de liberar sus pulsiones sin generar conflictos con las normas y la realidad (Bleichmar, 1999).

Ejercicios de Aplicación de la Teoría de Hartmann.

Revise los siguientes minicasos, analícelos considerando los conceptos del autor, señalando el concepto, una breve descripción de este y luego en qué parte del caso lo puede apreciar, ojalá parafraseado. Recuerde que puede revisar el anexo para revisar cómo desarrollar los casos.

Fresia no logra concentrarse después de una intensa discusión con su madre, por lo que reprueba dos ramos. Explique según Hartmann.

Marvinio está postulando a un trabajo, llega tranquilo y rinde sus pruebas con calma, obteniendo buenos resultados. Durante la entrevista señala que quiere cambiarse de trabajo, ya que su actual organización es altamente burocrática y si bien él intentó proponer ideas de mejora, obtuvo siempre respuestas negativas. Analice considerando sus funciones autónomas y forma de adaptación.

ACTIVIDAD. Comente el siguiente video considerando la teoría de este autor.

Campista en la playa

<https://youtube.com/shorts/h3ykTGOJNI?si=ipue-MUsWxHPm0FP>

REFERENCIAS

Bleichmar, N.; Leiberman, C. (1997). El psicoanálisis después de Freud. Teoría y Clínica. México: Paidós.

Florenzano, R. (1999) Breve historia del psicoanálisis. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

García de la Hoz, A. (2010). Teoría psicoanalítica. Madrid: Biblioteca Nueva.

Korembit, N. (1997). Desarrollos postfreudianos: escuelas y autores. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.

Mitchell, S. Black, M. (2004). Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno. Barcelona: Editorial Herder.

Nos, J. (1995). La Escuela Norteamericana de la Psicología del yo. Anuario de Psicología, 67. Universidad de Barcelona.

Paniagua, C. (2018). Técnica de la psicología del yo contemporánea (PYC): una síntesis. Aperturas Psicoanalíticas, 59, e28, 1-16.



Teoría estructural de Otto Kernberg

Introducción

Uno de los aspectos centrales del desarrollo de la teoría formulada por Kernberg corresponde al concepto de personalidad, su desarrollo y trastornos; centrándose en el diagnóstico y tratamiento de los diferentes cuadros clínicos (Barreira, 2016). A la vez, un problema frecuente en el estudio de la personalidad se refiere a la forma en que podemos caracterizarlos, sea en términos dimensionales o bien, categoriales (Gomberoff, 1999).

Un sistema categorial busca distinguir entre los trastornos como categorías diferenciadas entre sí en términos cualitativos; es decir, el sujeto presenta unas características que lo ubican dentro de una categoría específica que es diferente de otras (Gomberoff, 1999). Kernberg (2003) considera que utilizar sólo este modelo tiene la dificultad de que existe un alto grado de comorbilidad entre algunos trastornos, especialmente los más severos. Un ejemplo sencillo de esto es pensar en las personas que usan lentes ópticos y las personas que no usan lentes ópticos, siendo ambos grupos categorías diferentes. En el plano de la personalidad, un ejemplo de categoría sería quienes tienen trastorno obsesivo de personalidad versus quienes presentan trastorno narcisista de personalidad, ya que quienes pertenecen a una u otra categoría muestran cualidades que los diferencian.

En cambio, un sistema dimensional busca ubicar a los sujetos en un punto en una escala, de manera que la distinción entre un individuo y otro sería cuantitativa (Gomberoff, 1999). Siguiendo con el ejemplo de quienes usan lentes ópticos, podemos pensar que no todos tienen el mismo nivel de déficit visual, de manera que hay personas que ven regular y otras que ven muy mal, manteniendo entre sí una diferencia de grados. En el área de la personalidad, podemos ver diferencias entre dos individuos que presentan trastorno obsesivo, de modo que uno es muy, muy ordenado y el otro, es ordenado en grado moderado. Sin embargo, para Kernberg (2003) las dimensiones se relacionan de manera general con cualquier trastorno de personalidad y tienen poca utilidad en la clínica por su poca cercanía con la realidad.

Una crítica que hace el autor a ambos sistemas es prestan atención sólo a elementos conductuales, de carácter superficial, sin considerar las motivaciones internas de dichas conductas; por ejemplo -sostiene- un sujeto que es poco comunicativo pudiera parecer esquizoide o evitativo, pero si indagamos el origen de su aislamiento, podríamos concluir que es paranoide (Kernberg, 2003).

El modelo propuesto por Kernberg busca hacer una integración de lo dimensional y lo categorial, a fin de tener una descripción más clara de las personas, considerando que hay quienes comparten un mismo diagnóstico y tienen diferentes niveles de gravedad, al mismo tiempo que hay trastornos que en sí mismos son más graves que otros, incluyendo -a su vez- el hecho de que entre sí, hay personalidades que son cualitativamente distintas; por ejemplo, un obsesivo es muy diferente de un narcisista; en cambio, un narcisista es muy similar a un antisocial, aunque menos grave (Gomberoff, 1999).

Modelo estructural

Una estructura de personalidad corresponde a una configuración relativamente estable de los procesos mentales del individuo, dentro de las cuales el ello, yo y superyó conforman subestructuras que determinan el tipo de

funcionamiento general (Kernberg, 1999). Existen tres estructuras básicas de personalidad: neurótica, límite y psicótica; y para arribar al diagnóstico de éstas, se deben considerar ciertos criterios psicodinámicos, siendo tres los centrales: identidad, mecanismos de defensa y juicio de realidad (Barreira, 2016; Labbe et al. 2020). A continuación, revisaremos los tres criterios y posteriormente, describiremos cómo se presentan en cada estructura.

Criterios

Identidad

La identidad se refiere a la imagen que la persona tiene de sí misma y de los otros significativos (Gombergoff, 1999; Labbe, 2020) y puede tener dos presentaciones:

Identidad lograda, normal o integrada

Corresponde a la presencia de un concepto integrado de sí mismo y de los otros significativos, siendo capaz de apreciar tanto sus aspectos positivos como negativos, de manera estable a través del tiempo y las diferentes situaciones (Gombergoff, 1999, Labbe et al, 2020). Esta imagen es, además, realista y permite que el sujeto genere vínculos profundos (Kernberg, 2011). En otras palabras, las ideas buenas y malas pueden reunirse en una comprensión significativa de sí mismo y los demás (Kernberg, 1999).

Identidad no lograda o síndrome de difusión de Identidad

La identidad no integrada o no lograda implica una incapacidad para poder apreciar al otro y/o a sí mismo en su totalidad, con un concepto pobremente integrado en ambos, de manera que a la persona no le es posible ver lo bueno y lo malo a la vez ni a lo largo del tiempo, generando imágenes parciales y poco realistas. Esto impacta en que el sujeto va a presentar no sólo un relato sino conductas contradictorias según la idea que esté predominando en el momento, sin tener la posibilidad de captar dichas contradicciones. Una característica que suele apreciarse en quienes tienen una identidad no integrada es una sensación de vacío crónico, incluso una sensación hueca e insípida respecto de sí y los otros (Kernberg, 1999, Gombergoff, 1999).



ACTIVIDAD. Escuche la siguiente canción y determine el tipo de identidad exhibida, luego explique su elección considerando lo que se acaba de exponer.

Paquita del Barrio

<https://youtu.be/NuyvT9inAf8?si=yIYsZcuFI9a8TnLq>

Mecanismos de Defensa

Como se describió en el apartado anterior, los mecanismos defensivos son operaciones mentales realizadas para disminuir la angustia, entre otras razones. Los invito a repasar ese ítem antes de proseguir.

ACTIVIDAD: video El Señor de los Anillos. Determinar el mecanismo de defensa basal, junto a los dos mecanismos que se desprenden de él. Explique cómo lo pudo analizar considerando lo revisado en clases. Señale y analice también el tipo de identidad del Rey (el padre en la escena revisada).

Juicio o prueba de realidad.

El juicio de realidad corresponde a la capacidad de la persona para poder diferenciar el sí mismo del no-sí mismo, pudiendo reconocer si los estímulos provienen del exterior o son intrapsíquicos (Kernberg, 1999; Gomberoff, 1999, Labbe et al, 2020). Un ejemplo de una falla en el juicio de realidad son las alucinaciones, en las cuales la persona cree ver o escuchar algo desde el exterior sin captar que proviene de su propia mente. La prueba de realidad contempla también el poder evaluar de manera realista nuestra conducta y pensamiento, así como captar las normas sociales comunes (Kernberg, 1999, Gomberoff, 1999). En la práctica clínica, podemos apreciar el juicio de realidad indagando si existen o no alucinaciones, si la persona presenta o no pensamientos y conductas extraños; y si es capaz o no de empatizar con la extrañeza que sus acciones, pensamientos o afectos pueden causar en los demás (Kernberg, 1999).

Juicio de realidad conservado

Decimos que el sujeto mantiene un buen juicio de realidad cuando es capaz de evaluar de manera realista sus afectos, pensamientos y conductas, los cuales son -además- apropiados y comprensibles, siendo capaz de seguir normas sociales habituales y no presenta alucinaciones (Labbe et al, 2020, Kernberg 1999). El juicio de realidad conservado podrá, a su vez, tener una alteración en la apreciación, en los casos en que las interpretaciones del sujeto si bien son subjetivas, se acercan más a la realidad; resultando sus pensamientos, conductas y afectos comprensibles para la mayoría. Otra posibilidad, es la alteración en el sentido, que implica una interpretación distorsionada de las cosas, que, sin ser psicótica, es alejada del marco común y causa extrañeza en los demás, cuestión que la persona no logra entender (Labbe et al. 2020).

Juicio de realidad perdido

Sostenemos que una persona ha perdido el juicio de realidad cuando presenta alucinaciones o ideas delirantes, a la vez que expresa afectos y pensamientos muy extraños, junto a conductas altamente inapropiadas, sin poder

captar que aquello lo anterior y por ende, sin mantener los criterios sociales de comportamiento (Kernberg, 1999; Gomberoff, 1999).

ACTIVIDAD. Observe los siguientes videos y señale qué tipo de juicio de realidad se observa y explique en qué lo nota de acuerdo con lo revisado. Si puede apreciar otro elemento, señálelo también.

Mujer en Bikini

<https://youtube.com/shorts/FINQm-C1ulo?si=hMNHhCpCZwkG-czt>

Pasajera de Bus

<https://youtube.com/shorts/ydOZ9VQttDs?si=XSG84XeTzWsB6Yoc>

Otros elementos a considerar en el Diagnóstico

Junto a los tres criterios presentados, Kernberg considera otros elementos que deben tenerse en cuanto al momento de la evaluación:

- Fortaleza yoica, es decir, la capacidad de mantener las funciones del yo indemnes incluso en momentos de crisis.
- Tolerancia a la ansiedad; esto es, cómo maneja la persona los momentos en que surge la angustia.

No implica no sentir ansiedad, sino el cómo se maneja la misma.

- Capacidad de trabajar, relacionado con las funciones del yo.
- Capacidad de establecer y mantener vínculos profundos.
- Integridad del superyó, de manera que logre captar y respetar las normas sociales.

Estructuras de Personalidad

Como se dijo, las estructuras de personalidad implican niveles de funcionamiento basados en los criterios recién mencionados. Se presentará cada una.

Estructura Neurótica

Identidad Lograda: La persona presenta un concepto integrado de sí mismo y los demás, con una sensación de continuidad del self y de los otros, manteniendo coherencia y consistencia en el tiempo. El sujeto podrá sostener relaciones interpersonales profundas y duraderas, con una imagen sana, que se condice con experiencias emocionales moduladas y proporcionales a los estímulos, sin perder el control de impulsos. De todos modos, las personas de estructura neurótica suelen tener dificultades leves, marcadas por problemas en su autoestima, la cual se intenta restablecer de manera adaptativa; pero manteniendo una leve contradicción que es captar de notar si se le muestra (Labbe et al, 2020; Gomberoff, 1999, Kernberg, 1999).



Mecanismos Defensivos

Los mecanismos defensivos de la persona con estructura neurótica están predominantemente basados en la represión, siendo avanzados, permitiendo un mejor ajuste del sujeto y por ende, una buena capacidad de tolerar la ansiedad, así como generar vínculos profundos (Labbe et al, 2020; Gomberoff, 1999, Kernberg, 1999).

Juicio de Realidad

El sujeto neurótico tiene el juicio de realidad conservado con alteración de la apreciación. Es decir, es capaz de distinguir lo que es del yo y del no-yo, comportarse de acuerdo con el contexto y empatizar con lo que sus conductas causan en los demás. Pese a ello, al tener alterada la apreciación va a tener un sesgo de subjetividad, generalmente marcado por elementos como su autoestima o las características propias de su personalidad (Labbe et al, 2020; Gomberoff, 1999, Kernberg, 1999).

Como señala el propio Kernberg: "la organización neurótica de personalidad, se caracteriza por una identidad yoica normal relacionada con una capacidad de relaciones objetales profundas; fortaleza del Yo reflejada en tolerancia a la ansiedad, control de impulsos; funcionamiento sublimatorio, efectividad y creatividad en el trabajo, y capacidad para el amor sexual e intimidad emocional sólo perturbada por sentimientos inconscientes de culpa reflejados en patrones patológicos específicos de interacción bajo condiciones de intimidad sexual" (Kernberg (2011).

ACTIVIDAD. Complete el siguiente esquema. Se le dan dos pistas, usted siga con el resto.

NEURÓTICO

IDENTIDAD

Estructura Límitrofe

Identidad no lograda: el sujeto presenta un concepto pobremente integrado de sí mismo y de los demás, con imágenes parciales que suelen ser totalmente buenas o totalmente malas, pudiendo alternar entre una y otra, ya que no existe la coherencia ni consistencia a través del tiempo y las situaciones (Labbe et al, 2020; Gomberoff, 1999, Kernberg, 1999). Un ejemplo de ello puede ser una paciente que en una semana se muestra agresiva con su terapeuta, a la semana siguiente pide perdón y agradece a su psicólogo por la paciencia que ha tenido; para dos días después, solicitar una sesión extra y recriminarle su falta de profesionalismo. Una forma en la que podemos evaluar esto es pedirle al paciente que describa a alguien significativo, dándonos cuenta de que su descripción es tan contradictoria que es muy complejo hacerse una idea clara de cómo es el otro (Kernberg, 1999).

Pese a ello, el paciente límitrofe es capaz de distinguir entre él y los demás, lo que lo diferencia de un sujeto psicótico en el que, por fallas en su juicio de realidad, ese límite se ha perdido.

Mecanismos de defensa: los mecanismos de defensa de una persona con estructura límitrofe son primitivos basados en la escisión, manteniendo separadas las experiencias contradictorias del sí mismo y los otros, con el costo de debilitar al yo, lo que reduce la efectividad de su funcionamiento cotidiano (Kernberg, 1999). Como vimos en el apartado anterior, son mecanismos de defensa primitivos la escisión misma, la idealización, devaluación, entre otros; por lo que van a afectar de manera decidida la cualidad de las relaciones interpersonales (Gomberoff, 1999).

Juicio de realidad: la persona límitrofe presenta una prueba de realidad mantenida; es decir, esta persona no ha sufrido alucinaciones o delirios. Si bien su juicio está conservado, evidencia una alteración en el sentido de realidad, lo que implica que sus interpretaciones de las cosas son mucho más subjetivas y difieren de lo que es más común, causando también conductas poco apropiadas. En este sentido, un déficit de esta estructura es su poca capacidad de empatizar con la extrañeza que algunas de sus acciones pueden causar en los demás (Labbe et al, 2020; Gomberoff, 1999, Kernberg, 1999).

Otras características propias de la estructura límitrofe son los problemas en su capacidad de tolerar la angustia, así como un mal control de impulsos (Kernberg, 1999).

Pese a ello, el paciente límitrofe es capaz de distinguir entre él y los demás, lo que lo diferencia de un sujeto psicótico en el que, por fallas en su juicio de realidad, ese límite se ha perdido.

Mecanismos de defensa: los mecanismos de defensa de una persona con estructura límitrofe son primitivos basados en la escisión, manteniendo separadas las experiencias contradictorias del sí mismo y los otros, con el costo de debilitar al yo, lo que reduce la efectividad de su funcionamiento cotidiano (Kernberg, 1999). Como vimos en el apartado anterior, son mecanismos de defensa primitivos la escisión misma, la idealización, devaluación, entre otros; por lo que van a afectar de manera decidida la cualidad de las relaciones interpersonales (Gomberoff, 1999).

Juicio de realidad: la persona límitrofe presenta una prueba de realidad mantenida; es decir, esta persona no ha sufrido alucinaciones o delirios. Si bien su juicio está conservado, evidencia una alteración en el sentido de realidad, lo que implica que sus interpretaciones de las cosas son mucho más subjetivas y difieren de lo que es más común,



causando también conductas poco apropiadas. En este sentido, un déficit de esta estructura es su poca capacidad de empatizar con la extrañeza que algunas de sus acciones pueden causar en los demás (Labbe et al, 2020; Gomberoff, 1999, Kernberg, 1999).

Otras características propias de la estructura límite son los problemas en su capacidad de tolerar la angustia, así como un mal control de impulsos (Kernberg, 1999).

ACTIVIDAD. Analice el siguiente video a la luz de los contenidos expuestos. Puede utilizar el formato de respuesta que se entrega en el anexo.

Chica sobre auto

<https://youtu.be/03YmWugD7pM?si=4VEen2TggjliyN-M>

ACTIVIDAD. Realice el mismo esquema que hizo previamente en la estructura neurótica.

NEURÓTICO

IDENTIDAD

Estructura Psicótica

Identidad no lograda: existe una falla en el logro de la identidad, de manera que no hay integración en el concepto de sí mismo y de los otros significativos, siendo altamente vulnerable, ya que esta identidad es afectada por el juicio de realidad (Kernberg, 1999; Gomberoff, 1999).

Mecanismos de defensa: los mecanismos defensivos en la estructura psicótica son, al igual que en el límite, primitivos basados en la escisión; pero agregando el *splitting*. En este caso, las defensas protegen al sujeto de la desintegración del yo (Kernberg, 1999), aunque el yo ya esté fragmentado.

Juicio de realidad: lo que diferencia a una persona con estructura psicótica de una límite es su pérdida del juicio de realidad, de manera que un individuo psicótico presenta o ha presentado alucinaciones y/o ideas delirantes; conductas intensamente extrañas e incapacidad total de poder entender en qué sentido es extraño lo que hace, piensa o siente (Kernberg, 1999). Como se dijo, la identidad está marcada por la pérdida del juicio de realidad, por lo que muchas veces la idea de sí misma está marcada por lo delirante (Kernberg, 1999) y por ejemplo, el sujeto puede pensar que es un emperador romano.

¿Cómo evaluamos estructura?

La estructura se puede evaluar a través de la "Entrevista Estructural", una herramienta diagnóstica creada por Kernberg y que permite reconocer cada uno de los criterios presentados en un proceso que cuenta de tres fases: inicial, media y final. Durante este procedimiento el terapeuta va recopilando información acerca de la sintomatología, expectativas de la terapia, así como imagen de sí mismo, de los demás, cómo despliega los mecanismos de defensa, si está conectado a la realidad, trabajo o estudios, relaciones de pareja, sexualidad, entre otros aspectos que posibilitan arribar a un diagnóstico correcto, opciones de terapia y pronóstico del sujeto (Kernberg, 1999).

Actualmente existe la STIPO, que es un formato de entrevista estructural que permite generar investigación, la cual contiene 87 ítems que abordan las áreas de identidad, relaciones interpersonales, mecanismos de defensa, niveles de agresión y valores (Labbe et al, 2020).



ACTIVIDAD 1: Considerando los datos presentados en el texto, complete el siguiente cuadro comparativo, de manera que pueda tener una visión clara de cada estructura y la diferencia entre ellas.

	Neurótica	Limítrofe	Psicótica
Identidad			
Juicio de realidad			
Mecanismos de Defensa			
Otras características			

ACTIVIDAD 2: A continuación, se le presenta un caso breve para que pueda realizar el análisis de la estructura. Recuerda que puedes revisar el ejemplo en el anexo del material.

Caso Arquelina

Arquelina consulta debido a un cuadro ansioso que presenta hace un par de semanas. Ha tenido dos crisis de pánico y ya no se atreve a salir sola de la casa, por lo que fue acompañada de sus padres. Ella comenta que sus padres son maravillosos, geniales y hacen todo para que esté bien: "si no fuera por ellos yo estaría en la zanja, incluso cuando me cortaba los brazos, me entendieron y comprendieron que era sólo una moda, no es que yo estuviera con un problema o algo, ¡no! Ahora vine porque del colegio me obligaron, esos inútiles, buenos para nada, solo quieren echarme del colegio y están buscando excusas para hacerlo, ¿cómo va a ser? ¡Si yo les pago por enseñarme! Y los locos van y me ponen malas notas, ¡qué se han creído, igualados! ... mis padres siempre se han preocupado por mí, obvio, tuve la ropa más genial, ellos procuraban que yo fuera la más linda y que sacara las mejores notas, luego se lo mostraban a todos, porque me aman y se preocupan por mí... o sea obvio que a ti igual te pago, ¿es tu pega o no? Cobras hartito caro, igual, se supone que eres la mejor, por eso vine, quería la mejor psicóloga y esa eres tú, es evidente. La terapeuta mira extrañada a Arquelina por su comentario y se siente incómoda, pero Arquelina sigue hablando sin ser capaz de notar la molestia.

Señale el tipo de identidad, luego describa en qué consiste y finalmente, indique en qué elementos específicos del caso lo aprecia, ojalá parafraseando.

Señale el tipo de mecanismos de defensa que se aprecian.

En el caso Arquelina muestra dos mecanismos de defensa de modo relativamente claro. Le pido que para cada uno haga lo siguiente: señale el mecanismo, luego describa en qué consiste y finalmente, señale en qué elementos específicos del caso los aprecia, ojalá parafraseando.

Ahora, realice lo mismo con el juicio de realidad.

Considerando lo anterior ¿cuál es la estructura de personalidad de Arquelina?

REFERENCIAS

Barreira, I. (2016). Nosografías y psicopatología en Otto Kernberg. Clasificaciones en psiquiatría dinámica y psicoanálisis. *Revista Tesis Psicológica*, 11 (1), 256-271.

Gomberoff, L. (1999). Otto Kernberg. Introducción a su obra. Santiago, Chile: Mediterráneo.

Kernberg, O. (1999). Trastornos graves de personalidad. Bogotá, Colombia: Manual Modern

Casos Integrados

A continuación, se presentan dos casos que integran los distintos autores revisados durante las clases. Recuerda revisar el anexo para ver cómo resolverlos.

Caso 1. Integración

Alberto

Alberto, 54 años, consulta derivado por el psiquiatra, debido a un cuadro de depresión. Señala que

Analice el caso considerando la teoría de Hartmann, señale los conceptos que observa, una breve descripción de ellos y no olvide señalar en qué aspectos del caso lo observa redactando en tercera persona.

Señale el tipo de defensas (1) (no responder en esta línea)

Señale dos defensas (+ definición + dónde las ve, tercera persona)

a.

b.

DE ACUERDO A KERNBERG: Analice la identidad de la paciente, indicando el tipo de identidad, una descripción de esta y en qué elementos del caso lo observa.



Juicio de realidad, sólo el nombre completo
¿Cuál es la estructura entonces?

Caso 2.

Rubidia

Rubidia acude a sugerencia de su psiquiatra con diagnóstico de Trastorno Adaptativo con ánimo ansioso. Señala que ha tenido algunos problemas laborales, que la tienen preocupada y eso ha impedido que duerma bien y se pueda concentrar en el trabajo, además de dificultarle proseguir sus estudios de magister en estadística. "Me siento horrible, me fue mal en una prueba, la nota no me interesa tanto, pero me da lata no poder estudiar y dar lo mejor de mí, como siempre.

Desde chica he sido súper estudiosa, sacaba siempre las mejores notas, aunque no el primer lugar, porque igual no es mi prioridad, prefería ayudar a los compas y todo eso, hacía deportes y salía a repartir panes a los indigentes con unos amigos. En mi casa me apañaban un montón, mis padres me motivaban a dar lo mejor, esforzarme, tú entiendes, ellos no eran de felicitar nunca, porque se entiende que cumplo mi deber, y me hubiera gustado, a veces me daba un poco de pena, pero que ellos hacían lo mejor que podían. Ahora que me está yendo mal, me avergüenza y me genera mucha ansiedad, porque no doy lo mejor de mí. Cuando esto me pasa, empiezo a somatizar mal, onda me duele el cuello, me pongo como tiesa, me pregunto si elegí bien la carrera, tal vez me equivoqué, pero ya es tarde... ¿Cómo no pensé antes? Me da tanta rabia conmigo....

Segunda sesión. Estuve pensando en lo que hablamos, sinceramente, le di vueltas y no creo que haya elegido mal la carrera, siento que llevo demasiado tiempo en el mismo puesto y que necesito un cambio, aunque sea chico, mi jefa no me da ningún reconocimiento nunca, entiendo que es mi deber, pero me da pena. Al final es mi responsabilidad seguir ahí, debo salir de mi zona de confort ... no sé cómo ¿me puedes ayudar?

Analice el caso considerando la teoría de Hartmann, señale los conceptos que observa, una breve descripción de ellos y no olvide señalar en qué aspectos del caso lo observa redactando en tercera persona.

Señale el tipo de defensas (1) (no responder en esta línea)

Señale dos defensas (+ definición + dónde las ve, tercera persona)

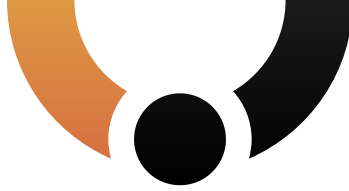
a.

b.

DE ACUERDO A KERNBERG: Analice la identidad de la paciente, indicando el tipo de identidad, una descripción de esta y en qué elementos del caso lo observa.

Juicio de realidad, sólo el nombre completo

¿Cuál es la estructura entonces?



ANEXO

Estructura de respuesta completa

Se espera que una respuesta completa contenga tres elementos: la mención del concepto teórico central, una descripción o definición del mismo y luego, la explicitación de en qué aspectos del caso se ha observado lo anterior, idealmente parafraseando. Esto permite hacerse una idea completa y en especial, muy clara de lo que estamos hablando; en vez de ideas vagas y generales que podrían aplicarse a mucha gente y no a nuestro paciente individual.

Ejemplo 1:

Características fijación oral: dependencia, infantilismo.

Caso: Juana señala que no puede vivir sin su madre, que la necesita para todo.

- Buena Respuesta: *Juana tiene fijación oral*, ya que se observa la dependencia propia de los orales en la relación que tiene con su madre, de quien señala depender para todo.
- Buena Respuesta: *Juana tiene fijación oral*, ya que es altamente dependiente de su madre, a la que necesita para todo.
- Mala respuesta: *Juana es dependiente* "no puedo vivir sin madre".
- Mala respuesta: *Juana es oral*, porque es dependiente.
- Mala respuesta: Juana es oral porque no puede vivir sin su madre.

Ejemplo 2:

Características idealización: defensa en la cual se consideran sólo los aspectos positivos del objeto, ignorando los negativos.

Caso: "Amo a María, ella es maravillosa, fantástica, no tiene defectos".

- Buena Respuesta: *Idealización*, ya que sólo ve lo bueno del objeto, en este caso de María, por ejemplo, cuando dice que no tiene defectos.
- Buena Respuesta: *Idealización*, ya que sólo ve cosas positivas en María, como que es maravillosa y fantástica.
- Mala respuesta: *Idealización*, ya que ve cosas positivas en María.
- Mala respuesta: *Idealización*: "es maravillosa, fantástica".
- Mala respuesta: *Idealización*, ya que dice que María es maravillosa.
- Mala re puesta: *Idealización*, sólo ve cosa positiva del objeto/de María.
- Mala respuesta: *Idealización*, sólo ve cosas positivas del objeto, por ejemplo, cuando habla de María.
- Mala respuesta: *Idealización*, porque idealiza a María.

SO

