

Transición desde la simulación a la práctica: perspectivas estudiantiles en metodologías experienciales

Fernando Muñoz-Sepúlveda

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, CHILE
FERNANDO.MUNOZ@AUTONOMA.CL

Isabel Gaete-Muñoz

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, CHILE
ISABEL.GAETE@UAUTONOMA.CL

Luis Tello-Navarro

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, CHILE
LUIS.TELLO@UAUTONOMA.CL

Manuel Camus-Jerez

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE, CHILE
MANUEL.CAMUS.J@USACH.CL

Bárbara Utreras-Rojas

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, CHILE
BARBARA.UTRERAS@UAUTONOMA.CL

Resumen

Este estudio aborda la transición entre la formación teórico-práctica a través de clases simuladas y el ejercicio docente mediante de prácticas progresivas, consideradas un desafío central en la Formación Inicial Docente (FID). A partir de las perspectivas de 151 estudiantes de pedagogía, a quienes se le aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, se explora el rol de las simulaciones como preparación para las prácticas

tempranas. Los resultados evidencian una valoración mayoritariamente positiva de las simulaciones, reconociéndolas como una herramienta fundamental que contribuye a la preparación para la práctica real, al desarrollo de la confianza personal y el aprendizaje de estrategias metodológicas en un entorno controlado. No obstante, emerge también la percepción de una brecha entre la simulación y la complejidad del aula real, sugiriendo la necesidad de mayor realismo y mejor articulación con las prácticas progresivas. Se concluye que las simulaciones son un puente valioso en la FID.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, simulación pedagógica, formación inicial docente.

1. Introducción

Las metodologías experienciales son fundamentales en la FID para integrar la teoría con la práctica [1,2]. Estas enfatizan la comprensión del contexto y promueven una práctica reflexiva [3,4]. Al basarse en experiencias que simulan escenarios reales del aula, facilitan un aprendizaje reflexivo y la aplicación efectiva de conocimientos [5]. Según Kolb [1], este enfoque sigue un ciclo continuo de experiencia concreta, reflexión, conceptualización y experimentación activa. Este proceso fortalece el aprendizaje cognitivo, desarrolla habilidades prácticas y emocionales clave para la docencia [6].

Las simulaciones pedagógicas y las prácticas progresivas son metodologías experienciales relevantes de preparación frente a los desafíos del aula. Estas estrategias funcionan dentro de un ciclo iterativo de análisis, diseño, implementación y evaluación, que se nutre de la reflexión sobre la experiencia [3,11]. Estas proporcionan un entorno controlado donde se pueden practicar habilidades, recibir retroalimentación y mejorar su desempeño antes de entrar en un aula real [7,8]. La repetición de estas prácticas es fundamental para consolidar competencias, ya que permite refinar sus enfoques con base en la retroalimentación recibida [9,10].

Las prácticas tempranas representan una transición gradual entre lo simulado y lo real, permiten que los estudiantes se integren paulatinamente al entorno escolar bajo la supervisión de un mentor

[12]. Este enfoque ayuda a desarrollar confianza y competencias interpersonales esenciales para el ejercicio profesional [13].

Este estudio se centra en la transición entre el primer año de la línea formativa de pedagogía en contexto, cuyo eje metodológico se centra en simulaciones pedagógicas y un segundo año dedicado a las prácticas tempranas. El objetivo de la investigación es explorar las perspectivas del estudiantado durante esta transición y analizar la influencia de las simulaciones en su desarrollo profesional.

2. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender las experiencias formativas del estudiantado desde su propia perspectiva, en el tránsito entre simulaciones pedagógicas y prácticas tempranas. Este enfoque se inscribe en las tradiciones interpretativas que privilegian la reconstrucción de significados, el análisis situado y la atención a las voces de los participantes como productores de conocimiento [15].

El instrumento de recolección de información consistirá en un cuestionario, con preguntas abiertas, diseñadas para captar dimensiones emergentes del fenómeno sobre las simulaciones pedagógicas y su vínculo con la práctica, validado mediante juicio experto por tres investigadores. El análisis se realizará mediante codificación abierta y categorización inductiva, siguiendo una lógica interpretativa que permite reconstruir sentidos desde los datos.

Participantes

La muestra está compuesta por 151 estudiantes de segundo año de diversas carreras de pedagogía de una universidad chilena. El criterio de inclusión fue haber cursado las asignaturas de simulación pedagógica de primer año, y cursar el tercer semestre de la línea curricular de práctica (ver Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia (%)
Género	Masculino	55,6
	Femenino	42,4
	No binario	0,7
	Prefiere no decirlo	1,3
Carrera	Pedagogía en Educación Física	50,3
	Pedagogía en Historia, Geografía y Cs. Sociales	18,5
	Pedagogía en Educación Básica	15,9
	Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	8,6
	Pedagogía en Educación Parvularia	4,6
	Pedagogía en Educación Diferencial	2,0
Sede	Talca	60,9
	Santiago	20,5
	Temuco	18,5

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante Python, lo que permitió integrar técnicas lingüísticas en un entorno reproducible.

Para el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas, se empleó un enfoque inductivo de análisis de contenido, orientado a la identificación de patrones emergentes y significados construidos por los participantes. Las respuestas fueron procesadas mediante técnicas de minería de texto, incluyendo análisis de frecuencia de palabras, identificación de bigramas y categorización temática basada en codificación abierta.

Consideraciones éticas

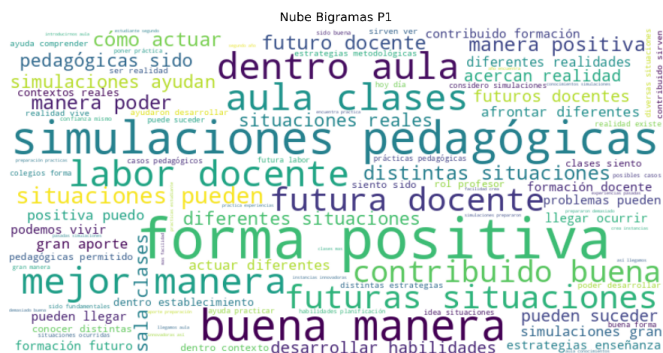
Se garantizó que todos los participantes firmaran un consentimiento informado, asegurando su derecho a la confidencialidad y al anonimato. Asimismo, se informó la participación voluntaria.

3. Resultados

Percepción sobre el impacto de las simulaciones en la FID

Como primer acercamiento, luego de un análisis comprensivo, se identificaron “bigrama”, conceptos claves compuestos por dos palabras, generando una nube de conceptos para visualizar los resultados:

Fig. 1. Nube de Bigramas: Impacto de las simulaciones en la FID



La figura 1 muestra una concentración de bigramas que reflejan una percepción mayoritariamente positiva sobre el uso de simulaciones en la formación inicial docente. Expresiones como “forma positiva”, “buena manera” y “mejor manera” destacan la valoración favorable de esta metodología. Asimismo, conceptos como “simulaciones pedagógicas”, “aula clases” y “situaciones futuras” sugieren que las simulaciones son vistas como herramientas efectivas para vincular la teoría con la práctica docente y anticipar escenarios reales del ejercicio profesional. Esta tendencia evidencia una apropiación significativa de las simulaciones como estrategia formativa dentro del aula.

Continuando con el análisis, se generó una matriz de categorías y subcategorías que emergen desde los códigos identificados, compilando las percepciones sobre el impacto de las simulaciones (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Matriz de categorías

Categoría	Subcategoría	Códigos emergentes	Descripción
Experiencia formativa	Preparación para la práctica real	“preparar para la práctica”, “acercan a la realidad”, “antesala al aula”, “visión del rol docente”, “base sólida”, “primer acercamiento en entorno seguro”	Las simulaciones son percibidas como un espacio que permite ensayar situaciones propias del aula escolar, favoreciendo la preparación y seguridad.
	Aprendizaje pedagógico	“estrategias metodológicas”, “resolución de problemáticas”, “planificación”, “manejo del grupo”, “reflexionar sobre el quehacer”, “resolver imprevistos”, “anticiparse a casos”, “generar pensamiento crítico”	Se reconocen como instancias de aprendizaje activo, que permiten experimentar metodologías, desarrollar habilidades de gestión pedagógica y reflexionar sobre la toma de decisiones.
Desarrollo personal	Confianza y seguridad	“desarrollar confianza”, “superar timidez”, “perder la vergüenza”, “hablar delante de muchas personas”, “seguridad para enseñar”, “fortalecer la personalidad”	Las simulaciones contribuyen a la autoconfianza, superar barreras emocionales y sociales del rol docente, facilitando la expresión frente al grupo.
	Crecimiento profesional	“reflexión personal y profesional”, “descubrir otras aristas de la pedagogía”, “fortalezas y debilidades”, “visión de la labor docente”	Se valoran como una instancia que contribuye a la construcción de la identidad docente, permitiendo repensar el rol del profesorado y reconocer áreas de mejora personal y profesional.

Categoría	Subcategoría	Códigos emergentes	Descripción
Limitaciones percibidas	Distancia con la realidad	“alejadas de la realidad”, “aporte mínimo”, “no me ayudaron de forma significativa”	Algunos participantes manifiestan que las simulaciones no logran reflejar las condiciones reales de la práctica en los colegios.
	Necesidad de mejora metodológica	“casos diferenciados”, “varias opciones de solución”, “se debería entregar más variedad de situaciones”	Se proponen ajustes para enriquecer la dinámica de las simulaciones, diversificando los casos.
Impacto social y colectivo	Conexión y colaboración	“unifica al curso”, “convivir y socializar”, “interactuar con compañeros”, “trabajar con docente”, “acercarnos al mundo pedagógico”	Las simulaciones son vistas como espacios de interacción social que fortalecen la cohesión del grupo, la colaboración y la pertenencia.

En términos generales, existe una valoración positiva de las simulaciones pedagógicas, como un aporte significativo a la formación. Los relatos destacan la preparación para la práctica, señalando que estas instancias funcionaron como un “primer acercamiento en un entorno seguro” (E7), lo que permitió anticiparse a las situaciones propias del ejercicio docente. Asimismo, fueron reconocidas como espacios de aprendizaje, al facilitar el ensayo de estrategias metodológicas, el manejo de grupo y la resolución de problemáticas, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico y a la reflexión del quehacer docente: “Me han ayudado para hablar ante más personas, pero de forma profesional” (E19).

Otra dimensión es el desarrollo personal y profesional. Para muchos estudiantes, las simulaciones representaron oportunidades para adquirir confianza y fortalecer la seguridad: “Me ayudaron para fortalecer la personalidad” (E14), “perdí la vergüenza de hacer el ridículo” (E9). Del mismo modo, fueron concebidas como instancias de construcción de la identidad docente, donde se pudo “reconocer fortalezas y debilidades en el rol formativo” (E68).

técnicamente, sino que también fortalece la confianza y la disposición para intervenir en el aula.

Se generó una matriz de categorías y subcategorías que emergen desde los códigos identificados de las percepciones sobre el impacto de las simulaciones:

Tabla 3. Matriz de categorías

Categoría	Códigos emergentes	Descripción
Tipos de intervenciones realizadas	“desarrollo de clases”, “observación”, “clases completas”, “evaluaciones”, “actividades grupales”, “apoyo docente”, “tareas básicas” “planificaciones”	Los estudiantes describen variedad de roles en la práctica, desde actividades de observación, hasta la conducción de clases, planificación y gestión de evaluaciones. La transición muestra una progresión en la complejidad y autonomía de las tareas.
Trabajo en pareja o individual	“en pareja”, “intervenido solo”, “en grupos”, “acompañamiento de compañera”, “con apoyo docente guía”	La mayoría de las experiencias se realizan en pareja, aportando seguridad y reflexión, valoran el apoyo del profesorado guía. Algunos casos destacan el aprendizaje en intervención individual
Diferencias entre simulación y realidad	“es muy diferente”, “los niños son impredecibles”, “las simulaciones no se parecen a la realidad”, “contexto distinto”	Algunos estudiantes reconocen que la realidad del aula difiere de las simulaciones. Sin embargo, valoran la simulación como preparación que aportó seguridad, confianza y estrategias iniciales para desenvolverse en contextos reales.
Aprendizajes adquiridos	“confianza”, “adaptación”, “gestión de aula”, “retroalimentación del profesor”, “resolución de conflictos”, “planificación”, “reflexión sobre el rol docente”	El tránsito a la práctica permite consolidar aprendizajes prácticos como la gestión de grupo, adaptación a imprevistos, toma de decisiones pedagógicas y la reflexión crítica.
Dificultades y desafíos	“contexto escolar difícil”, “niños impredecibles”, “gestión de aula”, “no es lo mismo con adultos que con niños”	Se reconocen limitaciones propias de la transición: inseguridad al inicio, dificultades para motivar, gestionar grupos grandes o enfrentar conflictos.

El proceso de transición desde las simulaciones pedagógicas hacia las prácticas, fue descrito como una experiencia enriquecedora, no exenta de desafíos. Una primera categoría corresponde a los tipos de intervenciones realizadas, que abarcan desde observación hasta la conducción de clases: “(...) aunque no hemos intervenido directamente, ha sido una experiencia muy enriquecedora” (E3). En contraste, otros relatan actividades más complejas: “Me ha tocado hacer clases en todos los momentos de la clase (...) me ha servido mucho” (E52).

En la segunda categoría, predominan las experiencias en parejas, generando seguridad y facilitando la reflexión conjunta: “(...) podemos debatir sobre las actividades realizadas” (E14).

Una categoría refiere a las diferencias entre simulación y realidad. Algunos valoran las simulaciones como preparación previa —“(...) pude tomar más confianza y conciencia de la acción docente” (E47)—, también emerge la percepción de que “(...) no tienen relación con la realidad (...)” (E22). Estas apreciaciones destacan la complejidad del aula, marcada por la imprevisibilidad que supera las dinámicas controladas.

El tránsito al aula se asocia con aprendizajes vinculados a la gestión de grupo y adaptación a situaciones imprevistas. Como expresa un participante: “(...) de un ambiente simulado al aula real implicó adaptarme a las dinámicas propias de un curso, responder a situaciones imprevistas y comprender que cada grupo tiene necesidades particulares” (E79).

No obstante, también se evidencian desafíos, entre ellas la gestión de aula, la inseguridad inicial y el manejo disciplinar: “(...) ha sido gratificante, pero también complejo” (E25).

4. Discusión

Los resultados muestran que la mayoría del estudiantado reconoce en las simulaciones pedagógicas un aporte significativo para su FID, especialmente en el desarrollo de confianza, seguridad, manejo de grupo y la posibilidad de ensayar estrategias metodológicas en un entorno controlado. Estos hallazgos son consistentes con lo planteado

por Gervais [8], quien la destaca como una herramienta poderosa para el desarrollo profesional, al ofrecer experiencias cercanas a la práctica real en un espacio seguro.

Asimismo, el valor atribuido a la retroalimentación recibida en las simulaciones se alinea con lo señalado por Baker y Kohn [9]. y Ragsdale y Schuessler [10], quienes destacan la importancia de la corrección iterativa como mecanismos para afianzar competencias pedagógicas. Este ciclo de práctica, error y ajuste refleja lo propuesto en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb [1], en el cual la experiencia concreta da lugar a procesos de reflexión, conceptualización y nueva acción, favoreciendo tanto el aprendizaje cognitivo como el desarrollo de habilidades socioemocionales [4,3].

Un aspecto emergente en los testimonios es la percepción de que las simulaciones permiten anticiparse a desafíos reales constituyendo una antesala a la práctica, coincide con investigaciones que señalan que esta metodología favorece la preparación para contextos reales y contribuyen a disminuir la ansiedad frente al primer contacto con el aula [16, 17]. En este sentido, las simulaciones, como metodologías experienciales, no solo tienen un valor técnico, sino también un impacto emocional positivo al reducir la inseguridad y fortalecer la autoconfianza [16, 18].

No obstante, algunos participantes señalaron limitaciones, como la percepción de que las simulaciones no siempre reflejan las dinámicas del aula. Esta crítica advertida en estudios previos [14], plantea que, aunque constituyen un recurso pedagógico de alto valor, deben ser complementadas con prácticas progresivas que permitan contrastar la experiencia simulada con la realidad escolar. Esto refuerza la importancia de concebirlas como parte de un continuum de experiencias formativas y no como un fin en sí misma [11].

5. Conclusiones

Se evidencia que las simulaciones pedagógicas, como metodologías experienciales, constituyen una herramienta altamente valorada favoreciendo la confianza, la reflexión y la preparación para enfrentar los desafíos de la práctica docente. Sin embargo, se reconoce como

limitación que las percepciones analizadas corresponden a un contexto institucional específico y a un momento determinado del proceso formativo, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos. Además, las simulaciones, aunque significativas, no logran reproducir en su totalidad la complejidad de las dinámicas escolares. Como líneas futuras, resulta pertinente explorar cómo se articulan las simulaciones con las prácticas progresivas en distintos programas de formación docente, evaluar su impacto longitudinal en la práctica profesional y diseñar modelos de simulación más cercanos a los contextos reales. Asimismo, se sugiere avanzar en el diseño de estrategias de retroalimentación sistemáticas e incorporar tecnologías emergentes que potencien la verosimilitud de las experiencias y su efecto en la preparación de futuros docentes.

6. Referencias

- [1] Kolb DA. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall; 1984.
- [2] Padierna Cardona JC, González Palacio EV. La metodología experiencial en la educación superior. *Itiner Educ*. 2013;27(62). doi:10.21500/01212753.1496
- [3] Russell T, Martin A. La formación de profesores necesita una epistemología de la práctica. Documento de trabajo. Kingston: Queen's University; 2017.
- [4] Schön DA. *Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology*. *Change*. 1995;27(6):26–34.
- [5] Villarroel Henríquez VA, Gutiérrez Suárez MP, Bruna Jofré DV, Castillo Rabanal IF. Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *Podium*. 2021;40:41–58. doi:10.31095/podium.2021.40.3
- [6] Macías Alvarado JM, León Pirela AR. Modelo didáctico basado en el aprendizaje experiencial para el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial. *Cienc Educ*. 2024;5(6):51–66. doi:10.5281/zenodo.12571680
- [7] Mediavilla L, Gómez Barrios V. Desarrollo de competencias personales y sociales a través de las actividades formativas en el medio natural y de la metodología experiencial. *J Sport Health Res*. 2021;13(3):455–66.
- [8] Gervais S. Simulated teaching: A powerful tool for professional development. *J Teach Educ*. 2001;52(1):55–62.
- [9] Baker K, Kohn D. *Simulated teaching: Preparing future educators through technology*. New York: Springer; 2012.
- [10] Ragsdale M, Schuessler JB. The impact of simulation and senior practicum on graduating senior nursing students' readiness for practice. *Clin Simul Nurs*. 2021;53:66–70. doi:10.1016/j.ecns.2020.10.001

- [11] Russell T, Fuentealba RJ. Self-study of teacher education practices: The complex challenges of learning from experience. In: Tierney RJ, Rizvi F, Erkican K, editors. *Encyclopaedia of education*. 4th ed. Amsterdam: Elsevier; 2023. p. 458–68.
- [12] Darling-Hammond L, Loughran J, Duffy H. High-quality teaching and teacher preparation: Improving the nation's schools. *Educ Res*. 2005;34(5):25–32.
- [13] Jones TW, Ansdell P. Experiences of athletes in a simulation-based applied sports science university assessment: Identifying areas for improvement. *J Hosp Leis Sport Tour Educ*. 2025;36:Article 100535. doi:10.1016/j.jhlste.2025.100535
- [14] Veitch N, Donald C, Judge A, Carman C, Scott P, Taylor S, et al. Experiential learning through virtual reality by-proxy. *Virtual Real*. 2025;29(1):Article 38. doi:10.1007/s10055-025-01106-3
- [15] Denzin NK, Lincoln YS, editors. *The Sage handbook of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications; 2011.
- [16] Randall G, Wyson S, Dilla B, Stodnick M. Thrown into the fire: Do simulations in an introductory business course increase student engagement? *Int J Manag Educ*. 2025;23(2):101149. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101149>
- [17] Daly R, Kane D, Browne A, Flood K. A qualitative analysis of the relationship between simulated and clinical learning environments in obstetrics and gynaecology. *Med Sci Educ*. 2025;:02313. doi:10.1007/s40670-025-02313-y
- [18] Xue T, Jiang WB, Jiang YJ, Yao SN, Wang BB, Jiang YM, Wei H. Effectiveness of ICU experiential teaching internship program on clinical judgment of nursing students: A quasi-experimental design. *Teach Learn Nurs*. 2025. doi:10.1016/j.teln.2024.12.022

