

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 4

Número 1
Especial

2025

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: Ph.D. Javier Fernández-Rio



Original

Experiential Learning and the Optimization of Professional Training in Contexts of Formative Diversity

El aprendizaje experiencial y la optimización de la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa

Joel Ricardo Morocho Briones¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8729-0404>

Ana María Yugcha Quintana¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9350-6788>

Rosa Elena Ordóñez Vivero¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-7456>

Alejandro Reigosa Lara¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4323-6668>

Universidad Bolivariana del Ecuador. Duran-Ecuador¹

Autor de correspondencia
jrmorochob@ube.edu.ec

Recibido: 01-05-2025

Aceptado: 27-10-2025

Disponible en línea: 15-11-2025



Abstract

The research was carried out in response to the limited incorporation of experiential learning in adult training, which led to low relevance, little motivation, and limited transfer to diverse work contexts. The objective was to apply experiential learning to optimize professional training in contexts of formative diversity at the Centro Pedagógico TCENSA CERTIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN for adult education in the Milagro canton. A pre-experimental design with a single-group pretest–posttest was implemented, using a Likert survey and an observation form validated by experts, applied to an intentional sample of twenty enrolled adult students. The findings showed consistent improvements in the pedagogical, communicative, and reflective dimensions, with a decrease in negative perceptions and an increase in positive assessments, demonstrating that experiential learning enhanced the relevance and effectiveness of professional training. It was concluded that experiential learning strengthened adult training in diverse contexts, provided evidence of its andragogical usefulness, and offered a replicable methodological reference for future research and training programs.

Keywords: experiential learning, adult education, professional training, formative diversity, andragogy.

Resumen

La investigación se desarrolló ante la escasa incorporación del aprendizaje experiencial en la capacitación de adultos, lo que genera baja pertinencia, poca motivación y limitada transferencia a

contextos laborales diversos. El objetivo fue aplicar el aprendizaje experiencial para la optimización de la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa en el Centro Pedagógico TCENSA CERTIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN profesional de adultos en el cantón Milagro. Se aplicó un diseño preexperimental con pretest–postest en un solo grupo, utilizando encuesta Likert y ficha de observación validadas por expertos, a una muestra intencional de veinte estudiantes adultos matriculados. Los hallazgos mostraron mejoras consistentes en las dimensiones pedagógica, comunicativa y reflexiva, con disminución de percepciones negativas y aumento de valoraciones positivas, evidenciando que el aprendizaje experiencial optimizó la pertinencia y efectividad de la capacitación profesional. Se concluyó que el aprendizaje experiencial fortaleció la capacitación de adultos en contextos diversos, aportó evidencia sobre su utilidad andragógica y ofreció un referente metodológico replicable para futuras investigaciones y programas formativos.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, educación de adultos, capacitación profesional, diversidad formativa, andragogía.

Introducción

En el Centro Pedagógico TCENSA CERTIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN profesional de adultos no se prioriza el uso de estrategias de aprendizaje experiencial en los procesos formativos, lo que ocasiona que los participantes presenten una apropiación poco significativa de los contenidos dados en la capacitación. Esto limita la construcción de aprendizajes significativos y la transferencia de los conocimientos a los contextos laborales.

Los facilitadores presentan una formación metodológica insuficiente en el uso de estrategias didácticas activas, lo que impide que los participantes puedan aplicar de manera efectiva lo aprendido en sus contextos laborales reales. Esta carencia reduce la pertinencia de la capacitación, esencial para la mejora del desempeño profesional.

El currículo no se ha adaptado adecuadamente a la diversidad formativa de los adultos participantes, lo que disminuye la efectividad general del proceso de capacitación profesional. La ausencia de una estructura curricular flexible y contextualizada genera desajustes entre los contenidos impartidos y las necesidades reales de los estudiantes.

La formación profesional de personas adultas es fundamental para el desarrollo individual y colectivo, especialmente en contextos educativos diversos (Azpillaga et al., 2021). Se enfrentan retos pedagógicos complejos que demandan enfoques diferenciados y centrados en el participante, más allá de los modelos tradicionales.

En Ecuador y América Latina, diversos estudios destacan cómo la formación para el trabajo en educación de jóvenes y adultos se beneficia significativamente de la integración de experiencias de vida en el currículo, lo que promueve aprendizajes más significativos. Por su parte, la UNESCO enfatiza que la educación de adultos debe convertirse en un aprendizaje permanente y transversal, operando más allá de los contextos formales (UNESCO, 2010).

En el ámbito metodológico, se reconoce que los centros de capacitación en América Latina enfrentan dificultades para actualizar sus propuestas didácticas y contextualizar currículos frente a diversas condiciones sociales y laborales (Moreira y Bravo, 2022). Esto coincide con el predominio

de modelos expositivos en muchos contextos, que reducen la participación activa y limitan la transferencia del aprendizaje a entornos reales (Yang, 2012).

En trabajos recientes se destacan las metodologías activas, entre ellas el aprendizaje experiencial, como estrategias eficaces para involucrar activamente a los educandos adultos, fomentar el pensamiento crítico y la autonomía reforzando el argumento a favor de su adopción en contextos de formación técnica (Herrera y Villafuerte, 2023).

En América Latina, estudios y revisiones reportan el valor del ABP para transformar el proceso formativo y potenciar competencias aplicadas en contextos diversos (Pérez et al. 2022). A su vez, estudios empíricos y revisiones internacionales muestran que el WBL fortalece habilidades de empleabilidad y puede incidir en resultados cognitivos y no cognitivos cuando se articula con el currículo y con condiciones de implementación adecuadas.

Por lo expuesto se plantea el problema de investigación: En el Centro Pedagógico TCENSA CERTIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN profesional de adultos del cantón Milagro, se evidencia una escasa incorporación del aprendizaje experiencial en los procesos formativos, lo cual limita la efectividad de la capacitación en contextos marcados por una alta diversidad formativa. Esta situación afecta tanto la apropiación de los contenidos como la aplicación práctica de los aprendizajes en entornos reales, reduciendo el impacto de la formación profesional.

La educación de personas adultas se sostiene en principios andragógicos según los cuales los adultos aprenden mejor cuando perciben relevancia inmediata, ejercen autonomía sobre el proceso y resuelven problemas auténticos. La revisión de Mbatha (2024) sobre el modelo de

andragogía de Knowles sintetiza estas premisas y muestra su utilidad para transitar de modelos expositivos a diseños centrados en el participante, condición de base para la adopción de metodologías activas en contextos de capacitación profesional.

Desde la filosofía de la educación, John Dewey argumentó que la experiencia constituye tanto el punto de partida como el criterio de validación de lo aprendido: las experiencias deben proyectarse creativamente hacia experiencias futuras; de lo contrario, resultan mis-educative (mal-educativas), ya que “any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience” (Dewey, 1997, p. 25). Este enfoque respalda una pedagogía que combine acción y reflexión y someta el conocimiento a prueba en contextos reales, planteamientos especialmente relevantes en la formación técnica y para el trabajo.

Sobre esta base, Petkus (2000) menciona que Kolb formaliza la Teoría del Aprendizaje Experiencial (ELT), que describe un ciclo de cuatro fases—experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa—por el cual el aprendiz transforma la experiencia en conocimiento aplicable. La ELT explica, además, por qué diferentes estilos (divergente, asimilador, convergente y acomodador) responden de modo diferencial al ciclo, ofreciendo criterios para diseñar actividades auténticas, espacios de reflexión guiada y evaluación situada.

En clave de educación técnica y formación profesional, los marcos internacionales enfatizan la pertinencia laboral y la transferencia al puesto. La OIT conceptualiza el work-based learning (WBL) como un continuo (pasantías, aprendizajes, dualidad) que tiende puentes entre la

escuela y la empresa cuando se articula curricularmente, fortaleciendo resultados cognitivos y no cognitivos y la empleabilidad. (Organización Internacional del Trabajo, 2018).

La optimización de la capacitación profesional se soporta en dos cuerpos teóricos complementarios. Primero, la literatura sobre transferencia del entrenamiento síntesis clásica de Baldwin y Ching (2017) identifican tres familias de factores: diseño instruccional (realismo de tareas, práctica y feedback), características del participante (autoeficacia, motivación) y entorno laboral (apoyo del supervisor, oportunidades de uso).

La producción empírica regional refuerza esta articulación teoría-práctica: en Ecuador, Ávila et al. (2024) diseñan un programa de aprendizaje experiencial orientado al desarrollo de competencias en contextos organizacionales, documentando procesos de evaluación y retroalimentación situadas; en Perú, Chaccha et al. (2022) caracterizan estilos de aprendizaje de Kolb en ingeniería y discuten su relación con el desempeño formativo, ofreciendo insumos para ajustar metodologías a perfiles reales de estudiantes. Estas evidencias muestran vías concretas para operacionalizar la ELT en entornos de capacitación profesional con diversidad formativa.

En este sentido, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb se articula con los principios andragógicos de Knowles, al reconocer que el adulto aprende con mayor eficacia cuando relaciona la experiencia concreta con la reflexión y la aplicación práctica en su entorno laboral. Esta integración teórica sustenta la pertinencia del aprendizaje experiencial como modelo para fortalecer la capacitación profesional, pues vincula el ciclo acción-reflexión-conceptualización-experimentación con la empleabilidad y la mejora del desempeño en contextos reales de trabajo

Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial se concibe como un proceso en el que el conocimiento se construye a partir de la transformación de la experiencia, mediante un ciclo que integra experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Landini, 2023). En este enfoque, la acción y la reflexión se articulan para generar significados que luego se ponen a prueba en nuevas situaciones, favoreciendo aprendizajes profundos y transferibles en poblaciones adultas y en contextos de formación para el trabajo.

Conceptualmente, el aprendizaje experiencial se caracteriza por: (a) la participación activa del aprendiz en tareas auténticas; (b) la reflexión crítica sobre lo vivido para extraer principios y relaciones; (c) la integración teoría-práctica como vía para elaborar conocimientos aplicables; y (d) el reconocimiento del saber previo del adulto como insumo para nuevas comprensiones (Villarroel et al., 2021). Estas propiedades lo vuelven idóneo para escenarios con trayectorias formativas heterogéneas, donde la pertinencia y la utilidad inmediata del aprendizaje son condiciones clave del éxito formativo.

El aprendizaje experiencial también se sustenta en teorías del constructivismo social, pues reconoce que el conocimiento se genera en interacción con otros y con el entorno. Este enfoque fomenta la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de problemas en situaciones reales, lo que favorece la adquisición de competencias profesionales contextualizadas. En consecuencia, la experiencia compartida no solo enriquece la comprensión individual, sino que permite construir significados colectivos que fortalecen la identidad y el desempeño laboral (Méndez, 2024).

Entre sus ventajas más reportadas destacan el incremento de la motivación y del involucramiento del participante, la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias transferibles (técnicas, cognitivas y socioemocionales) y la mejora de la transferencia del aprendizaje hacia el desempeño real (Gleason y Rubio, 2020). En suma, al movilizar el ciclo experiencia–reflexión–conceptualización–acción, el aprendizaje experiencial maximiza la aplicabilidad práctica de lo aprendido, un atributo crucial en la capacitación profesional de adultos.

Otro elemento clave es la adaptabilidad del aprendizaje experiencial a distintos perfiles de participantes. Dado que parte de las vivencias y conocimientos previos, se ajusta a contextos formativos heterogéneos, comunes en la capacitación profesional de adultos. Esta flexibilidad le permite integrar distintos estilos de aprendizaje —activo, reflexivo, pragmático o teórico— y responder a necesidades específicas de sectores productivos o institucionales. De este modo, la transferencia al ámbito laboral se vuelve más efectiva, al estar vinculada directamente con problemas y desafíos concretos (Villagómez et al., 2024).

Capacitación profesional en contextos de diversidad formativa

En el ámbito de la educación y formación técnica y profesional, la capacitación profesional se orienta a desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes para el mundo del trabajo, con fuerte componente práctico (Paguay, 2025). En este estudio, la capacitación profesional se conceptualiza como el mejoramiento integral de la eficacia, pertinencia y eficiencia del proceso formativo:

alinear contenidos y métodos con las necesidades reales de los participantes, contextualizar el currículo y organizar la instrucción para lograr resultados de aprendizaje y desempeño sostenibles.

La evaluación sistemática de la capacitación es otro componente clave. El modelo de cuatronicos de Kirkpatrick—reacción, aprendizaje, conducta (transferencia) y resultados ofrece en marco para evidenciar la efectividad desde la satisfacción hasta el impacto organizacional (Alsalamah y Callinan, 2021). En particular, los niveles 3 y 4 permiten verificar si los cambios se manifiestan en el comportamiento laboral y si generan valor para la institución; por ello, se recomiendan diseños evaluativos que conecten resultados de aprendizaje con indicadores de desempeño y productividad.

Asimismo, la capacitación profesional debe concebirse como un proceso continuo y adaptable a las transformaciones del entorno laboral. En un contexto marcado por la digitalización, la automatización y la globalización, se vuelve imprescindible que la formación profesional fomente competencias de actualización permanente, aprendizaje autónomo y flexibilidad cognitiva. Estas capacidades aseguran que los participantes no solo respondan a las demandas actuales del mercado, sino que también estén preparados para enfrentar futuros cambios en sus trayectorias laborales y en la dinámica de los sectores productivos (Fauta et al., 2023).

La investigación se justificó por la evidencia de estas problemáticas internas del Centro Pedagógico TCENSA y porque puede aportar una propuesta metodológica innovadora que fortalezca la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa. El aprendizaje experiencial, al integrar la práctica y la reflexión en escenarios reales, responde a las demandas

actuales de la educación de adultos. Este estudio también contribuirá a generar evidencia empírica que oriente a otros centros de formación en la adopción de estrategias activas, mejorando la calidad y el impacto de sus programas.

Con este antecedente se fundamentó el objetivo general de la investigación el cual es aplicar el aprendizaje experiencial para la optimización de la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa en el Centro Pedagógico TCENSA CERTIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN profesional de adultos en el cantón Milagro. Y respectivamente sus objetivos específicos: 1.- Diagnosticar las prácticas metodológicas y el nivel actual de incorporación del aprendizaje experiencial en el Centro Pedagógico TCENSA. 2.- Diseñar una propuesta formativa basada en el aprendizaje experiencial, contextualizada a las características del centro y sus participantes. 3.- Evaluar la propuesta de aprendizaje experiencial en términos de su impacto en la efectividad de la capacitación profesional.

Además, se establecieron las variables de investigación: VI: Aprendizaje experiencial; VD: Capacitación profesional. Sin embargo, es de suma importancia establecer las hipótesis: H1: Con la aplicación del aprendizaje experiencial se optimiza la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa en el Centro Pedagógico TCENSA del cantón Milagro. H0: Con la aplicación del aprendizaje experiencial no se optimiza la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa en el Centro Pedagógico TCENSA del cantón Milagro.

Metodología

La investigación se desarrolló en el Centro Pedagógico TCENSA de Certificación y Capacitación Profesional de Adultos, ubicado en el cantón Milagro, provincia del Guayas. Este centro constituye un espacio de formación en contextos de diversidad formativa, orientado a la capacitación técnica en distintos oficios y áreas del conocimiento. El curso de Auxiliar de Párvulos fue seleccionado debido a su relevancia en la preparación de adultos para desempeñarse en la educación infantil, así como por el interés institucional en fortalecer las metodologías activas que promuevan aprendizajes significativos en este campo.

La investigación se inscribe en el campo de la educación no formal y adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño preexperimental de tipo pretest–postest en un solo grupo, sin grupo de control (Hernández et al., 2014) por considerarse el más pertinente ante las características naturales del contexto educativo no formal y la imposibilidad de conformar un grupo control paralelo. Este diseño fue pertinente dadas las características del contexto educativo de formación profesional de adultos, respondiendo a la necesidad identificada en el Centro Pedagógico TCENSA de Certificación y Capacitación Profesional en el cantón Milagro.

Este diseño permite valorar la efectividad de la propuesta pedagógica en condiciones naturales, maximizando la validez ecológica y la pertinencia práctica de los hallazgos. Si bien no alcanza la rigurosidad de un diseño experimental con grupo control, resulta adecuado para estudios exploratorios y aplicados en educación no formal, donde la prioridad es generar evidencias útiles para la mejora inmediata de los procesos formativos.

La población objeto de estudio estuvo conformada por 62 estudiantes matriculados en el curso de Auxiliar de Párvulos del Centro Pedagógico TCENSA durante el periodo lectivo 2025, quienes participaron en un proceso formativo orientado al desarrollo de competencias técnicas y pedagógicas en el ámbito de la atención infantil. De esta población, se seleccionó una muestra no probabilística e intencional, conformada por 20 estudiantes que asistieron de manera regular a las clases.

Los criterios de inclusión fueron: estar formalmente matriculado en el curso, haber cumplido al menos con el 80 % de asistencia a las clases y aceptar participar en el estudio. Como criterios de exclusión, se descartó a estudiantes que no asistieron de manera continua al proceso. La selección de la muestra respondió a un criterio intencional, priorizando a los participantes que cumplieran condiciones de asistencia, compromiso y disponibilidad durante el proceso formativo. Este procedimiento permitió garantizar la homogeneidad de las condiciones de intervención y la validez interna de los resultados. No obstante, el tamaño y tipo de muestra limitan la generalización estadística de los hallazgos; por ello, los resultados deben interpretarse desde una validez ecológica, vinculada al contexto natural de aplicación.

Como parte de la fase de intervención, se diseñó la propuesta titulada “Aprender con los niños: módulo formativo basado en el aprendizaje experiencial para el curso de Auxiliar de Párvulos”, fundamentada en una revisión documental. La propuesta se estructuró en cinco sesiones presenciales de cuatro horas cada una, totalizando 20 horas pedagógicas, e implementada durante los meses de julio y agosto de 2025, correspondientes al segundo bimestre del curso.

El módulo fue impartido por el mismo docente responsable del curso, quien fue previamente capacitado en la propuesta metodológica diseñada por el equipo investigador, asegurando así la fidelidad de la implementación del enfoque experiencial.

Para evaluar el efecto del módulo se aplicaron dos instrumentos construidos a partir de la matriz de operacionalización de variables y validados mediante juicio de expertos:

- Encuesta estructurada tipo Likert, aplicada en dos momentos (pretest y postest), que recogió la percepción de los participantes respecto al desarrollo de competencias vinculadas a la variable independiente (aprendizaje experiencial) y a la variable dependiente (capacitación profesional). Las variables fueron operacionalizadas en tres dimensiones: pedagógica, comunicativa y reflexiva. Cada dimensión fue evaluada mediante seis ítems en escala de cinco puntos (1 = nunca, 5 = siempre), adaptados de referentes en educación de personas adultas (García, 2023).
- Ficha de observación sistemática, aplicada en las sesiones 1, 3 y 4, seleccionadas por su énfasis en actividades prácticas, simulaciones y dramatizaciones observables.

Esta ficha permitió registrar evidencias del desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones definidas.

Las sesiones 2 y 5, al centrarse en procesos introspectivos y discursivos, fueron evaluadas únicamente con la encuesta, evitando redundancias y fortaleciendo la validez ecológica del instrumento observacional.

Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y alineación de los ítems con las competencias del perfil profesional, conforme al enfoque de validez de contenido (González y Bermeo, 2024).

Previo al inicio de la recolección de datos, se obtuvo de cada participante el consentimiento informado por escrito, garantizando el respeto a los principios éticos de voluntariedad, anonimato, confidencialidad y uso exclusivamente académico de la información. Los datos recolectados fueron procesados con el software SPSS v.26, aplicando estadística descriptiva (porcentaje y frecuencias) para valorar los resultados en cada dimensión, y comparando los puntajes obtenidos en el pretest y postest para determinar el efecto de la intervención pedagógica.

Resultados

Los hallazgos obtenidos permiten valorar el impacto del módulo de aprendizaje experiencial sobre el desarrollo de competencias en estudiantes del curso de Auxiliar de Párvulos. Para ello se presentan, en primer lugar, los resultados de la encuesta estructurada tipo Likert, aplicada en dos momentos (pretest y postest), y posteriormente los correspondientes a la ficha de observación sistemática, aplicada en sesiones prácticas seleccionadas. La exposición se organiza en torno a las tres dimensiones de análisis: pedagógica, comunicativa y reflexiva.

Resultados de las encuestas Dimensión Pedagógica

Tabla 1

Dimensión Pedagógica

Escala	F Pre	% Pre	F Post	% Post
--------	-------	-------	--------	--------

2	44	36,7%	25	20,8%
3	31	25,8%	35	29,2%
4	45	37,5%	29	24,2%
5	–	–	31	25,8%

Nota. Los datos reflejan la evolución de la Dimensión Pedagógica en dos momentos de medición (Pre y Post), a partir de una escala Likert de 2 a 5.

Los resultados en la dimensión pedagógica evidencian un cambio sustancial en la distribución de las respuestas. En el pretest predominaban las valoraciones intermedias, concentradas en las categorías 2 (36,7%) y 4 (37,5%), lo que refleja percepciones divididas entre prácticas poco frecuentes y una relativa presencia de actividades pedagógicas adecuadas. Sin embargo, en el postest se observa una reducción significativa de las valoraciones en 2 y 4, acompañada de un incremento notable en el valor 5 (25,8%), inexistente en la medición inicial. Esta redistribución indica un desplazamiento hacia percepciones más positivas sobre la planificación, adaptación y aplicación de actividades educativas, coherente con la implementación del aprendizaje experiencial en el módulo formativo.

Dimensión Comunicativa

Tabla 2

Dimensión Comunicativa

Escala	F Pre	% Pre	F Post	% Post
2	53	44,2%	29	24,2%
3	33	27,5%	33	27,5%
4	34	28,3%	36	30,0%
5	–	–	22	18,3%

Nota. La tabla muestra las frecuencias y porcentajes de la Dimensión Comunicativa en dos momentos de medición (Pre y Post), utilizando una escala Likert de 2 a 5.

La dimensión comunicativa revela también una evolución favorable. En el pretest, casi la mitad de las respuestas se ubicaron en la categoría 2 (44,2%), evidenciando limitaciones en aspectos como la claridad de la comunicación, la empatía con los niños y la interacción con las familias. Tras la intervención, esa proporción se redujo al 24,2%, mientras que emergió el valor 5 (18,3%), que refleja niveles óptimos de desempeño comunicativo. El equilibrio entre las categorías 3 (27,5%) y 4 (30%) en el postest sugiere un proceso de transición en el que una parte importante de los participantes consolidó progresivamente habilidades de comunicación, gracias al enfoque experiencial de las actividades aplicadas.

Dimensión Reflexiva

Tabla 3
Dimensión Reflexiva

Escala	F Pre	% Pre	F Post	% Post
2	45	37,5%	24	20,0%
3	42	35,0%	44	36,7%
4	33	27,5%	36	30,0%
5	—	—	16	13,3%

Nota. La tabla presenta las frecuencias y porcentajes de la Dimensión Reflexiva en las mediciones Pre y Post, a partir de una escala Likert de 2 a 5.

En la dimensión reflexiva, los datos muestran una disminución importante de las respuestas en categoría 2 (del 37,5% al 20%), lo que refleja menor prevalencia de prácticas poco reflexivas. Paralelamente, se incrementaron las categorías 3 y 4, y apareció la categoría 5 con un 13,3%,

inexistente en el pretest. Esto potenció la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente su desempeño, relacionar teoría y práctica e incorporar retroalimentación para la mejora continua, en concordancia con los principios de la educación de adultos y la teoría de Kolb.

Comparativo de dimensiones

Tabla 4
Comparativa por dimensiones

Dimensión	% Negativo Pre (valor 2)	% Negativo Post (valor 2)	% Positivo Pre (4+5)	% Positivo Post (4+5)
Pedagógica	36,7%	20,8%	37,5%	50,0%
Comunicativa	44,2%	24,2%	28,3%	48,3%
Reflexiva	37,5%	20,0%	27,5%	43,3%

Nota. La tabla resume el comportamiento de las tres dimensiones en términos de percepciones negativas (valor 2) y positivas (valores 4 y 5) en los momentos Pre y Post.

El análisis comparativo confirma un patrón convergente en las tres dimensiones: reducción de percepciones negativas (valor 2) y aumento consistente de percepciones positivas (valores 4 y 5). La dimensión pedagógica destaca por alcanzar el mayor porcentaje de respuestas positivas en el postest (50%), seguida por la comunicativa (48,3%) y la reflexiva (43,3%). Aunque las tres dimensiones mejoraron, la reflexiva presentó una transición más gradual, lo que es consistente con la naturaleza del proceso reflexivo, que requiere tiempo para consolidarse. En conjunto, los resultados muestran que la propuesta formativa basada en el aprendizaje experiencial tuvo un efecto favorable en la optimización de la capacitación profesional, favoreciendo tanto las prácticas pedagógicas como la comunicación y la reflexión crítica de los estudiantes.

Resultados de la observación Dimensión Pedagógica

Tabla 5

Dimensión Pedagógica

Valor	F Sesión 1	% Sesión 1	F Sesión 3	% Sesión 3	F Sesión 4	% Sesión 4
2	33	55,0%	15	25,0%	10	16,7%
3	27	45,0%	34	56,7%	26	43,3%
4	–	–	11	18,3%	18	30,0%
5	–	–	–	–	6	10,0%

Nota. La tabla recoge las frecuencias y porcentajes observados en tres sesiones de la Dimensión Pedagógica, evaluada con una escala Likert de 2 a 5.

En la sesión 1 predominaban las valoraciones en el nivel 2 (55%), lo que denota prácticas pedagógicas poco frecuentes. En la sesión 3 ya se observa un descenso significativo de estas respuestas (25%) y un aumento de la categoría 3 (56,7%). En la sesión 4 se consolida la mejora: las valoraciones en nivel 2 bajan al 16,7%, mientras que emergen las categorías más altas (30% en nivel 4 y 10% en nivel 5). Este patrón sugiere que la propuesta experiencial fue asimilada de manera progresiva, generando mayor planificación, uso de recursos y adaptación de actividades pedagógicas.

Dimensión Comunicativa

Tabla 6

Dimensión Comunicativa

Valor	F Sesión 1	% Sesión 1	F Sesión 3	% Sesión 3	F Sesión 4	% Sesión 4
2	25	41,7%	11	18,3%	6	10,0%
3	35	58,3%	35	58,3%	23	38,3%

4	–	–	14	23,3%	22	36,7%
5	–	–	–	–	9	15,0%

Nota. La tabla presenta los resultados de la Dimensión Comunicativa en tres sesiones de observación, a partir de una escala Likert de 2 a 5.

En la dimensión comunicativa se evidencia una transición similar. En la sesión 1 predominaba la categoría 3 (58,3%), con un nivel de comunicación moderado y consistente, pero con un 41,7% aún en el nivel 2. En la sesión 3, la proporción de respuestas en nivel 2 disminuyó drásticamente (18,3%), mientras que emergió el nivel 4 (23,3%). Finalmente, en la sesión 4 se consolidaron respuestas positivas: el nivel 2 bajó al 10%, mientras que los niveles 4 y 5 alcanzaron conjuntamente el 51,7%. Esto confirma un fortalecimiento de la comunicación empática y efectiva a lo largo de la intervención.

Dimensión Reflexiva

Tabla 7
 Dimensión Reflexiva

Valor	Frecuencia Sesión 1	% Sesión 1	Frecuencia Sesión 3	% Sesión 3	Frecuencia Sesión 4	% Sesión 4
2	32	53,3%	19	31,7%	9	15,0%
3	28	46,7%	24	40,0%	24	40,0%
4	–	–	17	28,3%	23	38,3%
5	–	–	–	–	4	6,7%

Nota. La tabla muestra los resultados de la Dimensión Reflexiva en tres sesiones de observación, evaluada con una escala Likert de 2 a 5.

En la dimensión reflexiva, la sesión 1 estuvo marcada por respuestas negativas, con más de la mitad en nivel 2 (53,3%). En la sesión 3 se observa un desplazamiento: el nivel 2 baja a 31,7%,

mientras que aparecen respuestas en nivel 4 (28,3%). En la sesión 4 se consolida la tendencia: los niveles 2 se reducen al 15%, mientras que los niveles 4 y 5 alcanzan juntos el 45%. Este avance refleja que los estudiantes lograron integrar procesos de autoevaluación, análisis crítico y retroalimentación en su práctica formativa, gracias a la metodología experiencial aplicada.

Comparativo de las tres dimensiones

Tabla 8

Comparativa por Dimensiones.

Dimensión	% Nivel 2 Sesión 1	% Nivel 2 Sesión 4	% Niveles 4+5 Sesión 1	% Niveles 4+5 Sesión 4
Pedagógica	55,0%	16,7%	–	40,0%
Comunicativa	41,7%	10,0%	–	51,7%
Reflexiva	53,3%	15,0%	–	45,0%

Nota. La tabla presenta la comparación de las tres dimensiones observadas en las sesiones 1 y 4, con base en una escala Likert de 2 a 5.

Las tres dimensiones muestran un patrón convergente: reducción progresiva de respuestas en nivel 2 y aumento consistente en los niveles 4 y 5. La dimensión comunicativa alcanzó la mayor proporción de valoraciones positivas al cierre (51,7%), mientras que la pedagógica (40%) y la reflexiva (45%) también experimentaron mejoras notables. Estos hallazgos confirman que el aprendizaje experiencial promovió un cambio observable en las prácticas, la interacción y la capacidad reflexiva de los participantes, fortaleciendo así el proceso de capacitación profesional en contextos de diversidad formativa.

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran un desplazamiento consistente hacia valoraciones positivas tras la implementación del módulo experiencial en las tres dimensiones evaluadas. Se observó una reducción de las respuestas en nivel 2 y un incremento progresivo en los niveles 4 y 5, tanto en las encuestas como en las observaciones. Este hallazgo es coherente con la literatura sobre aprendizaje activo, que señala mejoras significativas en el rendimiento académico y una reducción en las tasas de reprobación cuando se aplican metodologías activas frente a clases tradicionales (Freeman et al., 2014). De igual modo, Deslauriers et al. (2019) demuestran que, aunque los estudiantes pueden sentir que aprenden menos en entornos activos, los resultados objetivos confirman un aprendizaje más profundo, lo cual respalda la validez de los cambios observados en nuestro estudio.

Desde la perspectiva andragógica, los adultos aprenden de forma más efectiva cuando perciben relevancia inmediata, ejercen autonomía y se apoyan en experiencias previas (Mukhalalati y Taylor, 2019). Los incrementos reportados en las categorías altas, particularmente en las dimensiones pedagógica y comunicativa, se explican porque el diseño experiencial permitió que los participantes se involucraran en tareas auténticas y relevantes para su práctica profesional. En la misma línea, Rhodes y Tuama (2025) subraya que la incorporación del aprendizaje experiencial en programas de educación de adultos fomenta mayor motivación y autonomía, coincidiendo con la tendencia positiva evidenciada en este trabajo.

Un aspecto distintivo es el notable avance en la dimensión comunicativa, que alcanzó un 51,7 % en los niveles más altos en la observación final. Esta mejora coincide con investigaciones

que documentan el impacto de experiencias inmersivas y actividades experienciales sobre la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo en contextos formativos (Nagel et al., 2024). Estos estudios enfatizan que los aprendizajes comunicativos se benefician particularmente de simulaciones y dramatizaciones, estrategias presentes en el módulo aplicado en el Centro Pedagógico TCENSA.

La dimensión reflexiva mostró un avance más gradual. Aunque emergió la categoría 5 en la medición posttest, su porcentaje fue menor en comparación con las otras dimensiones. Esta situación es congruente con la evidencia internacional: la reflexión crítica se considera un proceso de consolidación lenta que requiere práctica sostenida, tutoría explícita y esquemas de retroalimentación (MacAskill et al., 2023). Así, los resultados obtenidos en esta dimensión no deben interpretarse como insuficiencia, sino como una manifestación esperable en procesos de corta duración.

En cuanto a la dimensión pedagógica, los hallazgos reflejan una mejora sostenida en la planificación y uso de recursos, corroborada en la comparación de sesiones (del 55 % en nivel 2 en la sesión 1 al 16,7 % en la sesión 4). Este resultado está alineado con el ciclo de aprendizaje experiencial descrito por Kolb, (1984), que articula experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Además, Deslauriers et al. (2019) han mostrado que las metodologías activas no solo promueven mayor rendimiento, sino también prácticas pedagógicas más efectivas y contextualizadas, lo cual coincide con las mejoras observadas en nuestro estudio.

Respecto a la transferencia del aprendizaje, Baldwin y Ford (1988) identifican que el diseño instruccional, las características del participante y el entorno laboral son factores determinantes. En esta investigación, el componente de diseño (tareas realistas, práctica y retroalimentación) se fortaleció mediante la propuesta experiencial, favoreciendo la motivación y autoeficacia. No obstante, la literatura enfatiza que para consolidar la transferencia es imprescindible un entorno de apoyo y oportunidades de aplicación (Blume et al., 2010). Este aspecto constituye una limitación del presente estudio y una línea de mejora para futuras intervenciones.

Los resultados dialogan con la agenda latinoamericana en formación profesional. Estudios en Ecuador y la región han evidenciado la necesidad de superar los modelos expositivos y de integrar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o en la experiencia, con el fin de garantizar mayor pertinencia laboral y mejores resultados formativos (Ávila et al., 2024). En este marco, la investigación confirma que el aprendizaje experiencial puede ser una estrategia viable para optimizar la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa, pero también demanda continuidad y escalamiento para lograr impactos sostenibles en la empleabilidad

Conclusión

El diagnóstico inicial evidenció una incorporación limitada del enfoque experiencial en las prácticas metodológicas del centro, lo que aporta al campo de la educación de adultos al mostrar que el enfoque experiencial potencia la autonomía, la motivación intrínseca y la construcción de

saberes aplicables, subrayando la necesidad de transitar de modelos expositivos a modelos centrados en el adulto y en escenarios auténticos de aprendizaje.

Con la aplicación del aprendizaje experiencial se logró optimizar la planificación pedagógica, la comunicación formativa y la capacidad reflexiva de los participantes, lo que fortaleció la pertinencia y efectividad de la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa en el Centro Pedagógico TCENSA del cantón Milagro.

Se confirma la hipótesis de investigación (H1), ya que la aplicación del aprendizaje experiencial optimizó la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa, favoreciendo la motivación, la pertinencia y la transferencia de los aprendizajes. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H0), al demostrarse que el enfoque experiencial constituye una estrategia pedagógica válida y efectiva en la educación de adultos.

El diseño del módulo formativo basado en aprendizaje experiencial, contextualizado a las características institucionales y de los participantes, constituyó un referente metodológico replicable, aseguró la pertinencia del proceso al responder a las necesidades reales del centro y a los perfiles de los estudiantes. Articuló teoría y práctica mediante actividades auténticas, reflexión guiada y evaluación situada, demostrando viabilidad operativa y transferibilidad a otros contextos similares. De esta manera, se cumplió el objetivo de ofrecer una ruta estructurada e innovadora para fortalecer la capacitación profesional, evidenciando que el aprendizaje experiencial puede convertirse en un modelo sostenible para la formación de adultos en contextos de diversidad formativa.

La evaluación de la propuesta evidenció un impacto positivo en la efectividad de la capacitación profesional, reflejado en la mejora significativa de las dimensiones pedagógica, comunicativa y reflexiva. Los resultados mostraron un aumento sostenido en las valoraciones positivas y una reducción de percepciones negativas, mientras que las observaciones corroboraron cambios progresivos en las prácticas y desempeños de los participantes. Esto confirma la pertinencia y validez del enfoque experiencial, demostrando que la propuesta fortaleció la motivación, la participación activa y la transferencia de los aprendizajes a contextos reales, cumpliendo con el objetivo de evaluar su efectividad en la capacitación profesional.

El aprendizaje experiencial se consolida como una estrategia pedagógica innovadora, pertinente y efectiva para optimizar la capacitación profesional en contextos de diversidad formativa, al trasladar su aplicación tradicionalmente vinculada a la educación superior hacia la formación técnica de adultos. Esta integración entre teoría y práctica permite fortalecer competencias pedagógicas, comunicativas y reflexivas, adaptando las estrategias vivenciales a distintos escenarios de capacitación. De este modo, el enfoque experiencial potencia la pertinencia laboral, la motivación intrínseca y la transferencia práctica de los aprendizajes, ofreciendo un modelo metodológico replicable para la educación de adultos en Ecuador.

Referencias

Alsalamah, A., & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's Four-Level Model of Training Criteria to Evaluate Training Programmes for Head Teachers. *Education Sciences*, 11(3),

116. <https://doi.org/10.3390/educsci11030116>

Ávila Parrales, R. A., Guerrero Alcívar, H. A., & Villacreses Pincay, O. D. (2024). La Filosofía de la Educación en el Aprendizaje Experiencial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7129-7159. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10062

Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., & Intxausti Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 154-179. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>

Baldwin, S., & Ching, Y.-H. (2017). Interactive Storytelling: Opportunities for Online Course Design. *TechTrends*, 61(2), 179-186. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0136-2>

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). TRANSFER OF TRAINING: A REVIEW AND DIRECTIONS FOR FUTURE RESEARCH. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

Chaccha Tinoco, E., Guerrero Lazo, J. L., Álvarez Sierra, G. L., & Palomino Carhuallanqui, K.R. (2022). Aprendizaje experiencial de Kolb en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Prospectiva Universitaria*, 18(1), 99-109.

<https://doi.org/10.26490/uncp.prospectivauniversitaria.2021.18.1634>

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>

Dewey, J. (1997). *Experience And Education*. The School and Society.

Fauta Aulestia, J. G., Palomo Rivera, K. V., Núñez López, C. D. R., & Llerena Poveda, V. D. C. (2023). Formación profesional docente y desempeño laboral de los docentes.

ConcienciaDigital, 6(1.4), 506-523. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2011>

Fernández Olivero, E. D., & Simón Medina, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 30, 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2024). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

- García, F. M. E. (2023). METODOLOGÍA CUANTITATIVA. En E. R. E. García, C. E. E. García, M. Y. E. García, F. M. E. García, J. E. E. Salguero, C. G. E. Gaibor, E. M. E. Gaibor, K. A. Araújo, & M. P. R. Carreno, *Metodología de la investigación científica y educativa* (1.^a ed., pp. 90-100). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.6962318096>
- Gleason Rodríguez, M. A., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 264-282. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- González Arroyo, A. P., & Bermeo Escalona, J. R. (2024). Metodología para la construcción y validación de instrumentos en el área de la salud. *IBN SINA, Vol. 15 Núm. 1*, 84-94. <https://doi.org/10.48777/IBNSINA.V15I1.2541>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Landini, F. (2023). La dinámica de aprendizaje experiencial en la formación de las y los extensionistas rurales latinoamericanos. *Revista mexicana de investigación educativa*,

- 28(96).https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-62023000100251
- Liao, F., Murphy, D., Wu, J.-C., Chen, C.-Y., Chang, C.-C., & Tsai, P.-F. (2022). How technology-enhanced experiential e-learning can facilitate the development of person-centred communication skills online for health-care students: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 22(1), 60. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03127-x>
- MacAskill, W., Chua, W. J., Woodall, H., & Pinidiyapathirage, J. (2023). Beyond the Written Reflection: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Creative Approaches to Reflective Learning Amongst Medical Students. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 361-371. <https://doi.org/10.5334/pme.914>
- Mbatha, S. (2024). Evaluating Educationists' Andragogical Strategies for Teaching Numeracy: A Case Study of the Kwazulu-Natal Adult Correctional Centre Classroom. *E-Journal Humanities, Arts and Social Sciences*, 1596-1610. <https://doi.org/10.38159/ehass.20245813>
- Méndez Puenayán, B. (2024). Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb en la enseñanza de física. *Revista Ecos de la Academia*, 10(20), e1127. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1127>
- Mohajer, S., Bagheri, N., Chan, C. M., Danaee, M., Mazlum, S. R., Yoong, T. L., Lopez, V., & Namazinia, M. (2024). Effect of holistic reflective learning program on development of nursing students' professional competency in geriatric clinical practice: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 24(1), 1159. <https://doi.org/10.1186/s12909->

024-06133-3

Moreira, H., & Bravo, R. (2022). Estrategias didácticas creativas que inciden en el aprendizaje significativo en ambientes virtuales de lengua y literatura. *Revista Innova Educación*, 4(4), 167-177. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.012>

Mukhalalati, B. A., & Taylor, A. (2019). Adult Learning Theories in Context: A Quick Guide for Healthcare Professional Educators. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 6, 2382120519840332. <https://doi.org/10.1177/2382120519840332>

Nagel, D. A., Penner, J. L., Halas, G., Philip, M. T., & Cooke, C. A. (2024). Exploring experiential learning within interprofessional practice education initiatives for pre-licensure healthcare students: A scoping review. *BMC Medical Education*, 24(1), 139. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05114-w>

Organización Internacional del Trabajo. (2018). *Does work-based learning facilitate transitions to decent work? Employment Working Paper No. 242*. OIT. <https://www.cinterfor.org/node/7410>

Paguay-Cuvi, J. M. (2025). Relación entre la capacitación profesional técnica y la capacitación pedagógica de los docentes de educación técnica en bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 153-165. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/83>

Pérez Aguirre, R., González Espada, W., Morehead State University, & Sarasola Bonetti, M. (2022). Implementación del aprendizaje basado en proyectos en centros de educación

- media uruguayos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.10>
- Petkus, E. (2000). A Theoretical and Practical Framework for Service-Learning in Marketing: Kolb's Experiential Learning Cycle. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 64-70. <https://doi.org/10.1177/0273475300221008>
- Ramírez Guime, M. E., & Páez Cárdenas, J. E. (2024). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia metodológica en el entorno educativo virtual: Project-based learning as a methodological strategy in the virtual educational environment. *Revista Cognosis*, 9(EE1), 155-177. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9iEE1.7015>
- Rhodes, C. M., & Ó Tuama, S. (2025). A Global Framework for Adult Education: The Marrakech Framework for Action. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2025(185), 5-8. <https://doi.org/10.1002/ace.20552>
- Rommel, I., & Vargas Méndez, M. (2022). Necesidades de cualificación docente de la EFTP costarricense: Primeros resultados del Proyecto CoRiVET. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 24-40. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4295>
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of*

Sciences, 117(12), 6476-6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>

UNESCO. (2010). *INFORME MUNDIAL SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS*.

https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE_spanisch.pdf?utm_source=chatgpt.com

Villagómez Cabezas, A. V., Velasco Arellano, M. H., Yerbabuena Torres, C. F., & Campos Yedra, H. M. (2024). Estrategias de enseñanza para desarrollar estilos de aprendizaje en estudiantes de cuarto semestre de la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la UNACH, con resultados estadísticos. *Revista Imaginario Social*, 7(1).

<https://doi.org/10.59155/is.v7i1.161>

Villarroel Henríquez, V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V., & Castillo Rabanal, I. F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *PODIUM*, 40, 41-58. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.3>

Villavicencio Vélez, C. J., & Giniebra Urra, R. (2024). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en la asignatura de Ciencias Sociales: Consideraciones desde el Bachillerato: Didactic strategies for significant learning in the subject of social sciences: considerations from the baccalaureate. *Revista Cognosis*, 9(4), 395-410.

<https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i4.6101>

Yang, J. (2012). An Overview of Building Learning Cities as a Strategy for Promoting Lifelong Learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 97-113. <https://doi.org/10.7227/JACE.18.2.8>

Financiación

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de Autoría:

Los autores han participado en la construcción del documento