



Aprendizaje experiencial en la formación sobre gestión de riesgo de desastre en estudiantes de Ciencias Naturales

Experiential learning in disaster risk management training for Natural Sciences students.

Irene Georgina Baca Téllez

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0000-0001-7208-5734>

ibaca@unan.edu.ni

Enviado el 15 de diciembre, 2025 / Aceptado el 05 de mayo, 2026

<https://doi.org/10.5377/rtu.v15i42.23028>

Palabras Clave: Aprendizaje experiencial, gestión de riesgo de desastre, formación docente.

Keywords: Experiential learning, disaster risk management, teacher training.

RESUMEN

La formación en gestión de riesgo de desastre continúa enfrentando limitaciones en su abordaje práctico dentro de la formación inicial docente. Este estudio se analizó la implementación del aprendizaje experiencial como estrategia didáctica para fortalecer la formación en gestión de riesgo de desastre en 24 estudiantes de tercer año de Ciencias Naturales de la UNAN-Managua/CUR-Estelí durante el primer semestre 2025. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y observación para recopilar información sobre las experiencias y aprendizajes de los participantes. Como parte del proceso, los estudiantes realizaron diagnóstico de amenazas y vulnerabilidades socioambientales en centros educativos, desarrollando charlas educativas y presentando los resultados obtenidos. Los hallazgos evidencian que el aprendizaje experiencial favoreció la articulación entre teoría y práctica, fortaleciendo sus competencias comunicativas, capacidad de análisis contextual y reflexión crítica sobre la prevención del riesgo en el ámbito escolar. Asimismo, permitió el desarrollo de habilidades de adaptación, trabajo colaborativo y toma de decisiones ante situaciones reales. Se concluye que el aprendizaje experiencial constituye una estrategia pertinente para fortalecer la cultura de prevención desde la formación inicial docente.

ABSTRACT

Training in disaster risk management continues to face limitations in its practical application within initial teacher education. This study analyzed the implementation of experiential learning as a teaching strategy to strengthen training in disaster risk management among 24 third-year Natural Sciences students at UNAN-Managua/CUR-Estelí during the first semester of 2025. The study was conducted using a qualitative approach, employing semi-structured interviews and observation to gather information on the participants experiences and learning. As part of the process, the students conducted assessments of socio-environmental threats and vulnerabilities in schools,

developed educational presentations, and presented their findings. The findings show that experiential learning facilitated the integration of theory and practice, strengthening student's communication skills, capacity for contextual analysis, and critical reflection on risk prevention in school settings. It also fostered the development of adaptability, collaborative work, and decision-making skills in real-world situations. The study concludes that experiential learning is a relevant strategy for strengthening a culture of prevention starting with initial teacher education.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los esfuerzos institucionales por llevar a cabo la incorporación de la Gestión de Riesgo de Desastre (GRD) en la educación, aún se perciben limitaciones en la formación práctica de los futuros docentes. En muchos casos, la preparación que reciben los estudiantes se centra en el abordaje teórico de los contenidos, lo que disminuye la posibilidad de actuar eficazmente ante situaciones reales de riesgo. La brecha entre la teoría y la práctica constituye un desafío para las carreras de formación docente, especialmente en el área de las Ciencias Naturales, donde la comprensión de los fenómenos naturales y socioambientales resulta esencial para promover una cultura de prevención.

La educación en Gestión de Riesgo de Desastre (GRD) en el contexto escolar ha sido un elemento fundamental para mitigar los daños ocasionados por los fenómenos naturales y antrópicos. Por tanto, la GRD, debe ser transversal en la cultura de prevención, fomentando la sensibilización de la comunidad educativa. La EIRD y UNICEF (2008), señalan que:

Cuando las poblaciones conocen las amenazas a que están expuestas, las formas en que construyen nuevos riesgos y, sobre todo las capacidades y los recursos con que cuentan para enfrentarlas aumentan sus posibilidades de prevenir los desastres, o por lo menos de reducir el impacto de los mismos. (p.21)

La gestión de riesgo de desastre implica comprender las amenazas y vulnerabilidades presentes en determinados contextos, así como las capacidades para prevenir o reducir sus impactos. En el ámbito educativo, su abordaje resulta

fundamental para fortalecer una cultura de prevención y preparación ante situaciones de riesgo.

Algunos estudios han abordado esta temática desde el entorno escolar. Calderón et al. (2025), en un artículo titulado: “Influencia de la gestión de riesgo y desastre en la cultura de prevención en locales escolares”, señalan dentro de sus hallazgos que, la gestión de riesgo de desastres influye en el 53,1% en la construcción de una cultura de prevención en los locales escolares, así como la importancia de fortalecer dichas estrategias para garantizar que, ante la presencia de un sismo, los involucrados puedan actuar rápidamente al estar preparados.

El estudio realizado por Polanco (2025), enfocado en el aprendizaje experiencial en la formación docente del nivel superior, señala entre su principales hallazgos los efectos positivos del aprendizaje experiencial en la formación de los docentes, ya que contribuyen con al desarrollo de habilidades pedagógicas y profesionales favoreciendo el empoderamiento educativo y dando fuerza a la calidad en la educación superior. En su estudio concluye que, la interacción directa con experiencias reales permite al estudiantado desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un trabajo de investigación, realizado por Pérez et al. (2020), titulado: “Aprendizaje experiencial y el desarrollo de la cultura de seguridad en los estudiantes del ciclo VII de la carrera de Ingeniería Industrial de una universidad privada de Lima”, se resalta la importancia de la cultura de seguridad desarrollada desde las aulas de clase. Dicho estudio, estuvo enfocado en analizar cómo el aprendizaje experiencial contribuye con el desarrollo de la cultura de seguridad de los estudiantes, mostrando como resultado la relevancia de aplicación del aprendizaje experiencial. Observaron que la experimentación activa fue el factor que mantenía mayor relación con el entrenamiento en seguridad y competencias.

Diversos estudios latinoamericanos recientes destacan que el aprendizaje experiencial favorece la formación práctica y reflexiva de los futuros docentes, especialmente en contextos vinculados a problemáticas socioambientales y comunitarias. Estas experiencias permiten fortalecer competencias para la toma de decisiones, el análisis contextual y la intervención educativa desde escenarios reales.

Actualmente, los sistemas educativos están enfocados en un proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el estudiante, donde asumen responsabilidades y son el protagonista de su propio aprendizaje. Esto, en función de cumplir con los requerimientos laborales actuales que cada vez son altamente cambiantes y exigentes, lo que conlleva a una demanda de profesionales integrales, que sepan aprender de forma autónoma y con capacidad de innovar en diferentes contextos.

Graciá (s.f), alude que “hay que dar un enfoque más práctico al proceso de aprendizaje, exponiendo a los estudiantes a los problemas diarios del entorno laboral, para mejorar su proceso de adquisición de conocimiento y orientación al mundo laboral” (p.2). Esta misma autora, citando a Carver (1996), señala que:

El aprendizaje experiencial se reconoce, por tanto, como un modelo de educación holística e integral, que se dirige a los estudiantes en su totalidad. Esto es, los alumnos comparten su proceso de aprendizaje de manera que, tanto ellos mismos como sus compañeros y los propios profesores, continúan aprendiendo activamente de sus experiencias con el grupo. (p.3)

El modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb y Kolb (2018), plantea que el conocimiento se genera mediante un ciclo continuo de acción y reflexión, en donde las personas transforman la experiencia en aprendizaje continuo. Este ciclo se compone de cuatro fases interdependientes: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experiencia activa. Esta secuencia, permite que el estudiante no solo aprenda de la experiencia, sino a través de ella, transformando la práctica en la oportunidad de poder llevar a cabo una reflexión y construcción de significado.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, este artículo tiene como objetivo analizar el aprendizaje experiencial como estrategia didáctica para la formación en gestión del riesgo de desastre en estudiantes de Ciencias Naturales.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, orientado a comprender las experiencias, percepciones y aprendizajes construidos por los estudiantes durante el proceso formativo. Según Hernández Sampieri & Mendoza (2018), el enfoque cualitativo “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390).

El universo y muestra corresponde a 24 estudiantes de tercer año de la carrera de Ciencias Naturales (CCNN) de la UNAN-Managua/CUR-Estelí, en el primer semestre 2025.

Los criterios de selección de los participantes fueron:

- Estudiantes de tercer año de CCNN
- Inscritos en el componente Integrador V
- Cursando activamente el componente

Se utilizó como técnica de recopilación de información la entrevista y la observación.

“Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018, p. 449).

Por otra parte, la observación, permite al investigador poder obtener información contextualizada y poder profundizar en las interacciones, espacios y prácticas de los participantes en estudio.

Becerra (2012), alude que la observación es una técnica que utiliza los sentidos, por lo que se pueden captar los hechos, fenómeno o cualquier situación que surja durante el proceso de investigación.

Los datos cualitativos obtenidos a través de la entrevista y la observación fueron procesados mediante un análisis temático, analizando patrones, significados

y categorías emergentes relacionadas al aprendizaje experiencial y gestión de riesgo de desastre.

Etapas de la investigación

Etapa 1. Revisión de la Base Orientadora de la Acción (BOA)

En esta primera etapa, la docente revisó y mejoró la BOA, con el fin de asegurar que los objetivos, criterios y orientaciones metodológicas estuvieran claros y pertinentes al contexto. Una vez realizada la revisión, la BOA fue compartida con los estudiantes participantes para su análisis y comprensión.

Etapa 2. Elaboración de instrumentos de recopilación de datos

Durante esta etapa se elaboraron los dos instrumentos: guía de entrevista y guía de observación, los cuales fueron aplicados a los estudiantes de tercer año de CCNN. Así mismo, se realizó un diagnóstico inicial para indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la temática de gestión de riesgo de desastres, lo que permitió orientar el proceso formativo.

Etapa 3. Aplicación del diagnóstico sobre amenazas y vulnerabilidades socioambientales

Para la aplicación del diagnóstico, los equipos de trabajo seleccionaron un centro educativo y diseñaron instrumentos de recopilación de información (guía de entrevista y guía de observación) dirigida a docentes y estudiantes de secundaria. Posteriormente, analizaron los datos obtenidos y elaboraron informes con los resultados obtenidos, los cuales fueron presentados en plenario, propiciando la discusión colectiva y la reflexión sobre las condiciones de riesgo identificadas.

Etapa 4. Selección del tema de la charla educativa

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, cada equipo de trabajo identificó la amenaza más significativa presente en el centro educativo visitado y definió el tema de su charla educativa. Esta selección se realizó teniendo en cuenta el impacto de la amenaza en el centro educativo y la posibilidad de desarrollar acciones de sensibilización y prevención.

Etapa 5. Preparación de la charla educativa

Con el tema ya seleccionado, cada equipo planificó y ejecutó la charla educativa dirigida a un grupo de estudiantes de secundaria (este grupo fue seleccionado en conjunto con la directora o director de cada centro educativo). Como parte de la preparación cada equipo elaboró un marco teórico y un diseño metodológico donde incluyeron: la descripción de los participantes, cantidad, actividades a realizar (inicio, desarrollo y cierre), recursos y/o materiales a utilizar. Asimismo, aplicaron estrategias de evaluación para valorar los conocimientos adquiridos.

Etapa 6. Presentación en plenario de los resultados de la charla

Finalmente, los grupos elaboraron informes escritos acompañados de presentaciones en power point. Esta fase permitió analizar los aprendizajes alcanzados, los desafíos que tuvieron que enfrentar y las oportunidades de mejora en la aplicación del aprendizaje experiencial.

El estudio respetó los principios éticos de la investigación cualitativa. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes, utilizando seudónimos cuando fue necesario. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos.

3. RESULTADOS

Diagnóstico inicial de conocimientos sobre gestión de riesgo de desastre

Antes de realizar el diagnóstico de amenazas y vulnerabilidades socioambientales en los centros educativos, se aplicó un diagnóstico inicial para explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre gestión de riesgo de desastre.

En el diagnóstico inicial, la mayoría de los estudiantes evidenció conocimientos básicos sobre gestión de riesgo de desastre, principalmente relacionados con la identificación de amenazas y vulnerabilidades, la elaboración de mapas de riesgo y la planificación de acciones preventivas. Así mismo, señalaron la importancia de la participación comunitaria para disminuir los riesgos. Únicamente dos estudiantes manifestaron no poseer conocimientos previos sobre la temática.

En relación con las estrategias para reducir el riesgo de desastre, los estudiantes mencionaron principalmente los simulacros, las charlas de concientización, los planes de seguridad y la identificación de zonas seguras de evacuación. Estos resultados evidencian familiaridad con acciones preventivas aplicadas en contextos educativos y comunitarios.

Aunque una minoría de los estudiantes manifestó no poseer conocimientos previos, la mayoría mostró familiarizarse con conceptos fundamentales de gestión de riesgo, lo que permite ser una base favorable para el desarrollo de aprendizajes más contextualizados durante la experiencia práctica.

Respecto al uso de herramientas de diagnóstico, cuatro estudiantes señalaron no tener experiencia previa en la elaboración de mapas de riesgo y entrevistas. Sin embargo, la mayoría manifestó haber participado anteriormente en simulacros y actividades relacionadas con la identificación de riesgos en sus comunidades y espacios educativos.

Entre las expectativas expresadas por los estudiantes destacaron el interés por fortalecer habilidades para la identificación de amenazas y vulnerabilidades, aplicar conocimientos teóricos en contextos reales y mejorar sus capacidades comunitarias para el desarrollo de charlas educativas.

Experiencia de los estudiantes en la aplicación del diagnóstico de amenazas y vulnerabilidades socioambientales

Los estudiantes manifestaron que la aplicación del diagnóstico representó un reto inicial debido a los nervios y dificultades para organizar sus ideas durante la recopilación de información. No obstante, valoraron positivamente la experiencia, ya que les permitió identificar amenazas y vulnerabilidades presentes en los centros educativos visitados.

Estos resultados coinciden con lo señalado por García (s.f), citando a Guzmán (2016) quien destaca que:

La comunicación está ligada a la confianza. Permite compartir con el resto sus puntos de vistas, aprender de las experiencias de otros y nutre un ambiente donde se puede hablar con libertad acerca de cómo se siente frente a la problemática a resolver. (p. 4)

Las amenazas principales identificadas por los grupos durante el diagnóstico incluyeron: inundación pluvial, incendio, infraestructura en mal estado, manejo inadecuado de residuos, escasez de agua y vía de alto tránsito vehicular cercano al centro educativo (tabla 1).

Tabla 1.

Resumen de amenazas y vulnerabilidades detectadas

Centro educativo	Amenaza principal identificada	Vulnerabilidad observada
CE1	Inundación pluvial	Drenajes obstruidos
CE2	Incendio	Falta de extintores visibles al personal educativo o sin señalización
CE3	Escasez de agua	Ausencia de sistemas de recolección de lluvia
CE4	Infraestructura deteriorada	Grietas en paredes y pisos, techos con filtraciones, superficies con desgaste y marcas; así como mobiliario en mal estado.
CE5	Manejo inadecuado de residuos	Acumulación de basura en áreas de recreación, recipientes en mal estado, falta de separación de residuos.
CE6	Vía de alto tránsito vehicular cercano al centro educativo	Proximidad a vía principal

Entre las dificultades identificadas durante la recolección de la información, los estudiantes señalaron la ausencia de docentes y estudiantes en uno de los centros

educativos visitados, lo que limitó inicialmente el proceso de recopilación de datos. Asimismo, mencionaron la falta de colaboración de algunos docentes, las limitaciones tecnológicas para la elaboración de instrumentos y el reto de consensuar las ideas tanto individuales como grupales.

Uno de los estudiantes expresó: “Recopilar la información fue un reto grande, pero al final aprendimos a adaptarnos y trabajar con los docentes que sí estaban dispuestos” (M. Olivas, comunicación personal, 26 de abril 2025).

En la figura 1 se muestra el croquis de uno de los institutos visitados, facilitado por la autoridad educativa a un grupo de estudiantes de CCNN.

Experiencia de los estudiantes en el desarrollo de la charla educativa

Durante el desarrollo de las charlas educativas, los estudiantes utilizaron diversos recursos didácticos, entre ellos brochures, papelógrafos, imágenes y videos educativos, así como dinámicas participativas orientadas a fortalecer la interacción con los estudiantes de secundaria. Estas experiencias permitieron que el aprendizaje se desarrollara de manera activa y contextualizada, coincidiendo con lo planteado por Beard & Wilson (2006), quienes afirman que:

“Aprender de la experiencia es uno de los medios de aprendizaje fundamentales y naturales al alcance de todos. No tiene por qué ser caro, ni requiere grandes cantidades de hardware y software tecnológicos para apoyar el proceso de aprendizaje” (p.15).

En este sentido, la experiencia favorece la construcción del conocimiento que se adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las situaciones vividas.

Tabla 2.

Tabla resumen de charlas educativas

Tema de la charla	Actividad realizada	Recursos utilizados	Observación sobre la participación
Inundación pluvial	Exposición y dinámica la papa caliente.	Marcadores, pizarra, papelógrafo.	Buena participación
Incendio	Explicación y demostración teórica de cómo actuar ante incendio.	Papelógrafos, láminas ilustradas y marcadores.	Muy buena participación
Escasez de agua	Charla expositiva y dinámica de la telaraña.	Brochures, videos e imágenes y fichas de colores.	Alta participación, preguntas frecuentes
Infraestructura deteriorada	Exposición y reflexión colectiva.	Papelógrafos, marcadores y pizarra.	Atención constante
Manejo de residuos	Exposición, dinámicas grupales y trabajo en equipo.	Computadora, papelógrafo, marcadores, carteles y hojas de evaluación.	Participación moderada, interés en el reciclaje

Tema de la charla	Actividad realizada	Recursos utilizados	Observación sobre la participación
Seguridad escolar	Exposición, reflexión sobre la seguridad escolar y simulación de evacuación.	Papelógrafos, mapas y señalizaciones ubicadas en el centro educativo.	Muy buena participación

En relación con las actividades realizadas, los estudiantes de CCNN, mencionaron:

“La actividad de la telaraña nos ayudó a romper el hielo y captar la atención de los alumnos; así fue más fácil explicar la importancia de separar los residuos” (M. Umanzor, comunicación personal, 26 de abril 2025).

“Fue interesante y se desarrolló con éxito, promovió la participación, la reflexión y el aprendizaje colaborativo” (S. Lagos, comunicación personal, 30 de abril 2025).

“Con la charla educativa se logró fortalecer el conocimiento de los estudiantes sobre seguridad escolar, especialmente en el uso de extintores y la necesidad de estar visibles y disponibles para su uso” (J. Zelaya, comunicación personal, 30 de abril 2025).

Por otro lado, los alumnos de secundaria estuvieron muy atentos y participativos durante la charla; evidenciándose conocimientos previos sobre la temática y reaccionando de manera positiva a los nuevos aportes. En base a ello, la evaluación que tuvieron los alumnos sobre la utilidad de la información recibida fue de satisfacción, comprometiéndose a mantener limpio el centro educativo, no deteriorarlo y a poner en práctica las acciones preventivas.

Desafíos y aprendizajes derivados de la práctica docente

Entre los principales desafíos identificados durante el desarrollo de las charlas educativas, los estudiantes mencionaron la indisciplina, la gestión del tiempo y los nervios al dirigirse a grupos de estudiantes de secundaria.

Baca (2025), plantea que: “la falta de experiencia genera inseguridad en varios aspectos del trabajo docente, especialmente en la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje” (p. 66).

Al respecto a la gestión del tiempo, Alarcón, Oyanadel & Castro-Carrasco (2020), señalan que: si los estudiantes no respetan al docente, se distraen fácilmente y no están anuentes a realizar los trabajos orientados, el docente presentará mayores dificultades para gestionar el tiempo en el aula de clase. De igual manera, menciona que, si los estudiantes presentan carencias afectivas o problemas familiares, el docente tiende a disponer un tiempo de su hora de clase, para brindar apoyo a sus estudiantes.

Los estudiantes consideraron que, en futuras experiencias, sería necesario fortalecer la preparación previa a la charla, mejorar los recursos didácticos utilizados y reforzar las estrategias de manejo del grupo clase.

En conjunto, los resultados evidencian que el aprendizaje experiencial favoreció la articulación entre teoría y práctica, fortaleciendo competencias pedagógicas, comunicativas y de análisis contextual relacionadas con la gestión de riesgo de desastre.

4. DISCUSIÓN

La implementación del aprendizaje experiencial permitió evidenciar que la formación en gestión de riesgo de desastre adquiere mayor significado cuando los estudiantes participan en experiencias reales vinculadas con contextos escolares. La integración de actividades prácticas favoreció no solo la aplicación de conocimientos teóricos, sino también al fortalecimiento de competencias pedagógicas y de análisis contextual necesarias para el ejercicio docente.

Los hallazgos evidencian que el aprendizaje experiencial favorece procesos de formación más contextualizados, donde los estudiantes construyen conocimientos a

partir de situaciones reales y no únicamente desde contenidos teóricos. Esto resulta particularmente relevante en la formación docente, ya que permite desarrollar capacidades para responder a problemáticas socioambientales presentes en los contextos escolares.

Estos resultados son coherentes con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb y Kolb (2018), el cual plantea que el aprendizaje se construye mediante experiencias concretas, reflexión, conceptualización y aplicación práctica.

De igual manera, los resultados coinciden con Pérez et al (2020), quienes destacan que el aprendizaje experiencial contribuye al fortalecimiento de la cultura de seguridad en el contexto universitario. En el presente estudio, además de fortalecer conocimientos sobre gestión de riesgo, esta metodología favoreció el desarrollo de habilidades comunitarias, trabajo colaborativo y capacidad de adaptación ante situaciones reales.

El desarrollo de las charlas educativas evidenció que las experiencias prácticas favorecen el fortalecimiento de habilidades blandas esenciales para la formación docente, particularmente el liderazgo, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. Estas competencias resultan fundamentales para la intervención educativa en contextos de riesgo y prevención.

Las dificultades identificadas durante el proceso evidencian desafíos reales del ejercicio docente, particularmente en la gestión del aula, la organización del tiempo y la disponibilidad de recursos didácticos. En este sentido el aprendizaje experiencial favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias para afrontar situaciones complejas en contextos educativos reales.

Finalmente, la estrategia implementada guarda relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 13 (Acción por el clima) y ODS 4 (Educación de calidad), al promoverse una formación integral orientada a la reducción de riesgos y la sostenibilidad.

5. CONCLUSIONES

La implementación del aprendizaje experiencial favoreció el desarrollo de competencias en gestión de riesgo de desastre en los estudiantes de Ciencias

Naturales, particularmente en la identificación de amenazas y vulnerabilidades, la comunicación educativa y la toma de decisiones en contextos educativos.

Mediante la planificación, la aplicación del diagnóstico de amenazas y vulnerabilidades socioambientales, el desarrollo de charlas educativas y el análisis de resultados, los estudiantes lograron articular los contenidos teóricos con situaciones reales del contexto educativos. Estas experiencias favorecieron el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones y la capacidad de actuación ante situaciones de riesgo.

La experiencia desarrollada favoreció el fortalecimiento de una cultura de prevención en los estudiantes, así como el desarrollo del trabajo colaborativo, la creatividad en el uso de recursos didácticos y la reflexión sobre su futuro desempeño docente.

Finalmente, se recomienda el uso de metodologías activas en la formación docente, ya que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados; además de que les permite reflexionar sobre lo que han aprendido y la manera de poder aplicarlo en diferentes contextos.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el reducido número de participantes y el desarrollo de la experiencia en un único contexto universitario, lo que limita la generalización de los resultados. Se recomienda realizar futuros estudios que profundicen en el impacto del aprendizaje experiencial en otros contextos educativos y disciplinas de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|---|---|
| EIRD & UNICEF. (2008). Escuela segura en territorio seguro. Reflexiones sobre el papel de la comunidad educativa en la gestión de riesgo. Obtenido de https://www.eird.org/pr14/cd/documentos/espanol/Publicacionesrelevantes/EscuelasSeguras/Escuela_Segura_En_Territorio_Seguro.pdf | Alarcón, M., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P., & González, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima del aula. <i>Información Tecnológica</i> , 31(5), 173-184. Obtenido de https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v31n5/0718-0764-infotec-31-05-173.pdf |
|---|---|
-

- Alpizar, M. (2009). Educación y reducción de riesgo y desastres en Centroamérica: gestión de riesgo (Vol. 50). San José, Costa Rica: Editorama, S.A. Obtenido de https://ceccsica.info/wp-content/uploads/2024/03/Volumen_50.pdf
- Baca, I. (2025). Experiencia docente de profesores principiantes en Ciencias Naturales, UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua. Revista Científica Estelí, 14(54), 53-71. Obtenido de <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Cientifica/es/article/view/5024/7668>
- Beard, C., & Wilson, J. (2006). Experiential Learning: a best practice handbook for educators and trainers. (DeepL.com, Trad.) Kogan page. Obtenido de https://books.google.com.ni/books/about/Experiential_Learning.html?id=3mQAFeBFcfEC&redir_esc=y
- Becerra, O. (Mayo de 2012). Elaboración de Instrumentos de Investigación. Elaboración de Instrumentos de Investigación. Caracas, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/12594995/Elaboraci%C3%B3n_de_Instrumentos_de_Investigaci%C3%B3n
- Calderón Paniagua, D., Quisque Vilca, G., Arias Fernández, N., & Fuentes Nina, E. &. (2025). Influencia de la gestión de riesgo y desastres en la cultura de prevención en locales escolares. Revista InveCom, 5(4), 1-8. Obtenido de <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504073.pdf>
- Centro Nacional de Estimación, Prevención y Reducción del Riesgo de Desastre [CENEPRED]. (s.f). Glosario de términos. Ministerio de Defensa, Perú. Obtenido de <https://dimse.cenepred.gob.pe/simse/cenepred/docs/glosario-terminos-grd-cenepred.pdf>
- Díaz-Vicario, A., & Gairín Sallán, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico)(66), 189-206. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/30/Vol.%2066>
- Espinar, E., & Viguera, J. (2019). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3), 1-14. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012

- Graciá, V. (s.f). El aprendizaje experiencial como metodología docente: Buenas prácticas. Narcea. Obtenido de <https://acortar.link/tYpakI>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGrawHill Education. Obtenido de [https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/origin al/5121ad6aa80b501a60abcb26790c7762.pdf](https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/origin%20al/5121ad6aa80b501a60abcb26790c7762.pdf)
- Kolb, D., & Kolb, A. Y. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. Australian Educational Leader, 40(3), 8-14. Obtenido de https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Pérez, B., Pulcha, J., & Poma, J. (2020). Aprendizaje experiencial y el desarrollo de la cultura de seguridad en los estudiantes de VII ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial de una universidad privada de Lima, 2020. Universidad Tecnológica de Perú, Lima. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4007>
- Polanco Morales, R. I. (2025). Aprendizaje experiencial en la formación docente del nivel superior. Revista Guatemalteca de Cultura, 5(2), 32-44. arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Graciá, V. (s.f). El aprendizaje experiencial como metodología docente: Buenas prácticas. Narcea. Obtenido de <https://acortar.link/tYpakI>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGrawHill Education. Obtenido de <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/5121ad6aa80b501a60abcb26790c7762.pdf>
- Kolb, D., & Kolb, A. Y. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. Australian Educational Leader, 40(3), 8-14. Obtenido de https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Pérez, B., Pulcha, J., & Poma, J. (2020). Aprendizaje experiencial y el desarrollo de la cultura de seguridad en los estudiantes de VII ciclo de la

carrera de Ingeniería Industrial de una universidad privada de Lima, 2020. Universidad Tecnológica de Perú, Lima. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4007>

Polanco Morales, R. I. (2025). Aprendizaje experiencial en la formación docente del nivel superior. *Revista Guatemalteca de Cultura*, 5(2), 32-44.