

Aprendizaje vivencial de estudiantes de Educación Diferencial. Análisis de relatos de experiencias

Experiential learning of special education students. Analysis of experience narratives

David Román Soto^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-0075-4094>

María José Umaña Altamirano¹ <https://orcid.org/0000-0002-3662-8137>

¹Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

*Autor para la correspondencia: david.roman@umce.cl

Resumen

El presente estudio tiene como propósito caracterizar el módulo Didáctica Comunicativo Textual (DCT), con el fin de contribuir en el análisis del proceso formativo de estudiantes de Educación Diferencial. Para ello se realizó un estudio cualitativo de enfoque narrativo, basado en un análisis de contenido de relatos de experiencia a partir de autoevaluaciones realizadas por estudiantes de Educación Diferencial de una universidad pública en Santiago de Chile. Los resultados se articulan en tres categorías analíticas: comprensión de la DCT, aprendizaje basado en proyectos y reflexión docente. Se concluye que la DCT constituye una oportunidad formativa coherente con las orientaciones presentadas por la literatura y los estándares orientadores, al desarrollarse como una propuesta didáctica que permite a los docentes en formación aprender a enseñar desde su propio hacer, fortaleciendo la reflexión didáctico-disciplinar y el diálogo inclusivo entre los participantes de un espacio didáctico particular.

Palabras clave: didáctica, reflexión, relatos de experiencia, aprendizaje vivencial y formación inicial docente.

Abstract

The purpose of this study is to characterize the Didactic Communicative Textual Didactics (DCT) module, in order to contribute to the analysis of the formative process of Special Education students. For this purpose, a qualitative study with a narrative approach was carried out, based on a content analysis of experience stories from self-evaluations made by students of Special Education at a public university in Santiago, Chile. The results are articulated in three analytical categories: understanding of DCT, project-based learning and teacher reflection. It is concluded that DCT constitutes a training opportunity coherent with the orientations presented by the literature and the guiding standards, as it is developed as a didactic proposal that allows teachers in training to learn to teach from their own work, strengthening didactic-disciplinary reflection and inclusive dialogue among the participants of a particular didactic space.

Keywords: *didactics, reflection, experience stories, experiential learning, and initial teacher education.*

Recibido: 14/2/23

Aprobado: 15/10/23

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación inicial docente (FID), es un factor relevante en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, involucrando a diversos organismos internacionales, entre los que destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros.

En Chile, la calidad de la FID se encuentra medida por los estándares de educación del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2014) enmarcados en un plan de mejoramiento sostenido de políticas públicas en el área de formación inicial docente, los que son anualmente medidos por la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), incluyendo a las carreras de Educación Especial.

En ese contexto, cobran relevancia los resultados obtenidos por el estudiantado de la carrera de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago de Chile. Sus logros de aprendizaje evidencian que se cumplen en forma parcial los resultados esperados, en particular, en los estándares que hacen referencia al desarrollo de acciones didácticas y la reflexión constante de la práctica pedagógica, los cuales se ubican en la categoría de regular, aun cuando se encuentren por sobre la media nacional (CPEIP, 2019).

Esta carrera, con la finalidad de fortalecer e innovar en la FID, entre otras propuestas, ha estructurado su currículum a partir de diferentes módulos de aprendizaje didáctico, entre ellos, el módulo Didáctica Comunicativo Textual (DCT). Este módulo en particular, busca contribuir en el proceso formativo basado en un aprendizaje vivencial implicado en la construcción de diversos proyectos, experiencias de aprendizaje y reflexiones que de ellas se desprenden (Jolibert y Sraïki, 2009) mediante la realización de auto y coevaluaciones metacognitivas sistemáticas, permitiendo comprender las variadas aproximaciones de la vivencia y la subjetividad.

Se reconoce en la literatura sobre FID un amplio consenso en la necesidad de enfatizar la reflexión y vinculación de la teoría con la práctica en las propuestas formativas, relevando la imagen de un docente reflexivo y crítico (Davini, 2015; Marcelo, 1989). Desde esta perspectiva se posiciona la idea de la profesionalización del profesorado relevando estrategias formativas que fortalezcan la autonomía en la toma de decisiones y reflexión de los procesos pedagógicos (Berg et al., 2023; Schön, 1992; Marcelo, 1989).

Entre estas estrategias se destaca el aprendizaje experiencial como un ciclo que posibilita al estudiante experimentar, reflexionar, pensar y actuar, en un proceso recursivo basado en vivencias concretas (Kolb y Kolb, 2005). Por su parte, autores que han indagado sobre el aprendizaje vivencial en contextos de FID, sostienen que mejora las prácticas reflexivas

(Yildiz, 2022) y permite desarrollar la identidad docente y el pensamiento crítico al analizar y resolver problemas situados que se articulan mediante proyectos (Santos et al., 2023; Espinar y Viguera, 2020).

En este sentido, una aproximación al aprendizaje vivencial responde a lo propuesto por el módulo Didáctica Comunicativa Textual (DCT) el cual tiene por finalidad la formación del futuro profesorado en aspectos didácticos curriculares, orientados a la interrogación y producción de textos en marcos sociales y educativos diversos a partir de la elaboración, vivencia y reflexión de proyectos socio-construidos (Jolibert y Sraïki, 2009).

La DCT incorpora lineamientos de la didáctica no parametral, la que promueve la construcción y producción de conocimientos en situaciones reales, contextualizadas, a partir de vacíos de saber, que desde la interacción con otros se reconocen en el proceso de socioconstrucción (Quintar, 2008). Esta forma de aproximarse al aprendizaje, según el paradigma de la complejidad, implica comprender los fenómenos, y en este caso, el fenómeno educativo desde su máxima amplitud, el cual depende del contexto, de los participantes, sus realidades, experiencias y emociones. En ese sentido, las emociones favorables para el aprendizaje cobran vital relevancia (Román Soto, 2022) puesto que son conducentes al desarrollo de oportunidades de aprendizaje a partir de la mejora del clima de aula en contextos de inclusión y valoración de la diversidad.

Tomando en cuenta los antecedentes y el marco didáctico expuesto, esta investigación espera contribuir al análisis de la FID de la carrera de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje UMCE, a partir de lo que acontece en el módulo DCT y en coherencia con los estándares de logros de aprendizaje que se espera mejorar, entre ellos: las acciones didácticas que llevan a cabo los estudiantes en dicho módulo, y las reflexiones que de ellas se desprenden. En ese escenario, surge la interrogante: ¿cómo es caracterizado el módulo de Didáctica Comunicativa Textual, en tanto estrategia de aprendizaje vivencial, por parte de los estudiantes de VII semestre de la carrera de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, a partir del desarrollo de autoevaluaciones?

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, mediante el cual es posible describir el fenómeno estudiado desde los significados y perspectivas de los participantes (Flick, 2012). En particular, el estudio se centró en los relatos de experiencia en investigación narrativa (Contreras, 2016; Connelly y Clandinin, 2000), puesto que permiten conocer la manera en que los y las participantes del estudio experimentan su mundo a partir de sus propias vivencias, reflexiones y significaciones.

Participaron un total de 22 estudiantes de VII semestre del módulo Didáctica Comunicativo Textual de la carrera Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje UMCE durante el año 2019. Como técnica de recolección de la información, y en coherencia con el modelo teórico, se usaron autoevaluaciones en tanto relatos de experiencia como el *corpus* de investigación, las que fueron autorizadas bajo consentimiento informado.

El análisis de resultados se llevó a cabo con la técnica de análisis de contenido de tipo temático emergente (Cáceres, 2003), la cual recoge la información a través del método científico, es decir, mediante un procedimiento sistemático, objetivo, replicable y válido. Las autoevaluaciones fueron divididas en párrafos, puesto que según Cáceres (2003) «la unidad de análisis es un grupo de palabras reunidas gramaticalmente. No tienen valor por sí solas, sino a través del conjunto que constituyen» (p. 61). De su agrupación inicial se desprendieron 13 categorías emergentes, las que a su vez fueron agrupadas en 3 dimensiones de análisis: comprensión de la didáctica comunicativo textual, aprendizaje en base a proyectos y reflexión docente.

Descripción de dimensiones analíticas

Dimensión 1: comprensión didáctica comunicativo textual. Esta dimensión analítica refiere a la comprensión que realizan los estudiantes de la propuesta metodológica, en función del sentido que le atribuyen a la DCT mediante el trabajo autónomo y el aprendizaje por descubrimiento.

Dimensión 2: aprendizaje en base a proyectos. Esta dimensión analítica guarda relación con las caracterizaciones realizadas por los estudiantes respecto a la DCT en tanto metodología, pedagogía y aprendizaje por proyectos, el cual se ha enfocado en un aprendizaje activo, vivencial y en colaboración con otros.

Dimensión 3: reflexión docente. Esta dimensión analítica da cuenta de la reflexión que los estudiantes llevan a cabo en relación con su proceso de aprendizaje, su participación en el módulo y el rol docente que de ello se desprende.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dimensión 1. Compresión Didáctica Comunicativo Textual

Para favorecer el proceso de aprendizaje, la DCT basa su accionar en la autonomía que debe poseer un docente y un estudiante a la hora de llevar a cabo el trabajo pedagógico. Esta estrategia opta por el trabajo autónomo del estudiantado, con la finalidad de que se apropien del conocimiento en base a sus propias experiencias, permitiendo desarrollar competencias relacionadas con el compromiso, la exigencia y la responsabilidad por el aprender (Jolibert y Sraïki, 2009), lo que se expresa en la siguiente afirmación: «Durante esta asignatura aprendí que es la didáctica comunicativo textual, realizando la didáctica, investigando por mi propia cuenta para llegar a descubrir los contenidos» (R1-P1A).

En el inicio del curso, algunos estudiantes declararon la dificultad de poder por una parte operar en la modalidad de proyectos propuestos por el módulo y comprender el objetivo en sí mismo de dicha estrategia, lo que se puede observar en la siguiente afirmación: «Costó mucho comprender los proyectos competencia y empresa, pensar de forma autónoma y socializar cosas tan simple como la estructura de un proyecto, la cual discutimos en clase, guiados por el profesor, porque nos veía perdidos; es que para entender la DCT hay que leer, aplicar, equivocarse, cuestionarse y volver a leer» (R20-P3).

Para lograr el objetivo de la DCT, se hacen necesarias prácticas comprensivas de tipo auto y socioconstructivistas (Jolibert y Sraïki, 2009), las cuales permiten al estudiantado enfrentarse a situaciones y problemáticas que deben resolver de manera autónoma. Además, este tipo de prácticas propicia la investigación independiente y la reflexión metacognitiva sistemática: «Mientras me iba interiorizando en los textos propuestos por el docente es que pude darme cuenta que lo que estábamos realizando era justamente la didáctica comunicativo textual» (R3-P3).

La DCT promueve la producción e interrogación de textos (Jolibert y Sraïki, 2009), lo cual es esencial para favorecer aprendizajes significativos. En el marco del proceso de FID, interrogar la bibliografía propuesta por el módulo, promueve la reflexión por parte de los estudiantes, permitiendo que de manera autónoma y a su vez colaborativa, integren los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus propias iniciativas de aprendizaje.

En un principio pudimos comenzar a descubrir el conocimiento mediante la lectura de textos (en trabajo autónomo) y la visita a los proyectos, esta forma de desarrollar el módulo permitió que, por lo menos yo, pudiera entender de mejor forma la didáctica ya que no es solamente algo que me explicaron, sino que es algo que viví lo que genera en mí un mayor aprendizaje» (R18-P2B).

Jolibert y Sraïki (2009) plantean que los profesores son quienes guían el proceso, promoviendo el éxito y la reflexión constante. Los docentes en el marco de la DCT, deben ser capaces de desarrollar una pedagogía contextualizada, real y diferenciada, lo que implica poner absoluta atención en las características propias de los estudiantes, con el fin de actuar frente a las dificultades que se presenten y potenciar los procesos de aprendizaje más virtuosos, convirtiéndose en mediadores del proceso:

En relación a esto, comprendí el rol del educador en la DCT, donde los estudiantes son parte activa de su proceso de aprendizaje, por lo que el docente es el encargado de entregarles las herramientas para que ellos a través de los proyectos que sean interés de todo el curso, no impuestos por el profesor, se motiven y de esta forma surja el interés de leer y escribir textos. (R20-P6).

En el marco de la DCT, los profesores en formación caracterizan de manera positiva la labor realizada por el docente a cargo del módulo, puesto que señalan que se evidenció la coherencia entre el hacer del docente y lo expresado por las autoras que fundamentan la asignatura, al respecto declaran:

Fuimos participantes activos de nuestro proceso de aprendizaje y este se fue desarrollando a partir de la lectura y creaciones de textos con significados para nosotros como estudiantes y futuros docentes, y a su vez con el compromiso del docente a cargo de la cátedra en la participación de los distintos proyectos presentados por el curso y su rol de mediador en este proceso. (R3-P4).

En consecuencia, los estudiantes participantes del módulo caracterizan la DCT como una instancia que incentiva el uso de la imaginación, ya que el proceso de interrogación y producción de textos es creativo, potencia habilidades cognitivas y sociales (Jolibert y Sraiki, 2009, Quintar, 2008), lo cual es primordial a la hora de llevarlo a cabo en las escuelas.

Dimensión 2. Aprendizaje en base a proyectos

Los participantes caracterizan el módulo haciendo relaciones entre su vivencia personal y lo expuesto en la bibliografía. Considerando el marco referencial, algunos estudiantes caracterizan la DCT desde esta perspectiva según lo expresado en sus apreciaciones: «Los proyectos permiten darle otra perspectiva al aprendizaje de los y las estudiantes dentro de una sala de clases, es decir, estimular en ellos la vida cooperativa, el trabajo en común, formar personas que cumplan un rol activo dentro de su proceso y, entender que este proceso de enseñanza-aprendizaje, involucra a cada una de las personas» (R11-P2).

En estas reflexiones los estudiantes dan cuenta en primer lugar, de una apropiación contextual que caracteriza a la DCT, la que tiene relación con los fundamentos teóricos que sustentan el quehacer en el módulo. En concordancia con Santos et al., (2023), a través de un aprendizaje basado en proyectos los estudiantes afrontan retos del mundo real, mediante un método de enseñanza basado en la investigación, para llevar a cabo proyectos significativos y, de este modo, construir conocimientos: «Costó mucho comprender los proyectos, pensar de forma autónoma y socializar cosas tan simples como la estructura de un proyecto, la cual discutimos en clase, guiados por el profesor, porque nos veía perdidos. Es que para entender la DCT hay que leer, aplicar, equivocarse, cuestionarse y volver a leer» (R20-P3).

Asimismo, los estudiantes caracterizan a la DCT como un aprendizaje vivenciado, en el cual a partir de la elaboración de los proyectos logran experimentar el aprendizaje e interiorizar el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo señalan Espinar y Vigueras (2020), no sólo como estudiantes sino también en su rol de futuros docentes, tal cual es expresado en el siguiente fragmento: «Para lograr un aprendizaje activo hay que contar con una buena organización de la clase, de tal manera que existan una vida cooperativa y una pedagogía por proyectos, buscar que sean los niños quienes administren sus propios aprendizajes» (R12-P3).

De este modo, y de acuerdo con Yildiz (2022) los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, son capaces de adquirir distintas competencias que les permite proyectar en su futura labor docente, las herramientas adquiridas durante su formación. En ese sentido algunos autores plantean que los estudiantes que realizan proyectos poseen el poder, las ganas y los medios para lograr los propósitos que se han autoimpuesto (Benítez et al., 2016; Jolibert y Sraïki, 2009). Los estudiantes en formación declaran al respecto:

Esto lleva a que todos los participantes se involucren con las actividades, teniendo un claro sentido, y así, poder trabajar motivados, con otros, aprendiendo cómo vincularse con pares, con profesores, respetando la diversidad de como trabajar, a partir de habilidades sociales que creemos simples, como el escuchar, pero que no siempre están inmersos en uno. (R19-P8).

La DCT, en tanto metodología para el aprendizaje que favorece la realización de proyectos, es caracterizada como una estrategia didáctica que aporta al proceso de FID por cuanto integra competencias y saberes, experiencias y situaciones de aprendizaje que permiten al docente en formación aprehender los conocimientos adquiridos en base a sus propias experiencias de aprendizaje, reflexionando acerca del rol docente y las características que éste posee cuando se encuentren enfrentados a situaciones pedagógicas reales.

Dimensión 3. Reflexión docente

La reflexión implica un proceso cuyo motor es la búsqueda de respuestas ante una duda que surge de la experiencia y posibilita la construcción de nuevas creencias y conocimientos. A partir de los relatos de experiencias de los y las estudiantes, se puede ver que la DCT se

caracteriza por presentarse como una oportunidad para la reflexión, en tanto intenciona propuestas participativas que puedan ser miradas críticamente: «Aquí los estudiantes no son meros receptores de la información, sino que se les brinda el espacio y se les incentiva para que reflexionen, critiquen, cuestionen lo que se les presente» (R19-P6B).

Así también, se reconoce una reflexión didáctica, particularmente de contenidos, estrategias y toma de decisiones desarrolladas en el diseño e implementación de las propuestas propias de la actividad curricular, relevando la posibilidad de mirar críticamente sus prácticas. En ese sentido, la DCT es caracterizada como una propuesta innovadora que favorece la reflexión crítica y colaborativa (Quintar, 2008) con el objetivo de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma diferente a lo acostumbrado:

No fue simplemente por las salidas pedagógicas de los diversos proyectos, sino por las reflexiones que se daban en estas, respecto al contenido que se presentaba en los proyectos como también en la forma de llevarlos a cabo, que pude ir comprendiendo un poco más de esta dinámica que se da en la DCT, la que no es solo lectoescritura, es una herramienta para comprender el mundo, un mundo que es textual (R2-P4).

De esta manera la DCT se presenta como una alternativa para otorgar a los estudiantes amplios criterios de actuación didáctica que sirven de base para, a partir de una práctica reflexiva, generar nuevas y contextualizadas propuestas de enseñanza, más que pautas predeterminadas que se reproducen instrumentalmente sin considerar el conjunto de aspectos que se incorporan en el proceso. En ese contexto, la DCT es también caracterizada como una experiencia, que, a partir de la reflexión, aporta en la construcción del posicionamiento docente, donde ha sido posible resignificar las concepciones en torno a la enseñanza y el quehacer del educador y educadora: «Esto para mí fue muy importante puesto que me permitió volver a plantearme y posicionarme en lo que la didáctica implica y en la importancia del rol del docente y su participación en el aprendizaje» (R3-P6).

Este último aspecto es fundamental para la profesionalización, toda vez que deposita en el docente la responsabilidad y capacidad de ser gestores de los procesos de enseñanza, donde, las decisiones que tomen no son azarosas, sino que están cuidadosamente pensadas

en una práctica reflexiva que lo fortalece. El proceso de reflexión final de la DCT se construye mediante narraciones expuestas en autoevaluaciones, que permiten la reflexión crítica y metacognitiva del proceso vivido (Jolibert y Sraïki, 2009). En este sentido, las autoevaluaciones desarrolladas por los estudiantes rememoran y reconstruyen las vivencias y los aprendizajes puestos en juego durante el proceso formativo (Contreras, 2016; Clandini y Colleney, 2000), contribuyendo a la FID del estudiantado:

Es importante destacar que finalmente veo la relevancia de realizar las autoevaluaciones propuestas por el docente, debido a que mientras escribía esta autoevaluación me hizo mayor sentido esa incertidumbre que sentía en un principio en este ramo, debido a que como dice Piaget se nos presentó un conflicto cognitivo, el cual nos sacó de nuestro equilibrio y permitió que generáramos nuevos aprendizajes en torno a esta didáctica. Por lo que gracias a la autoevaluación pude relacionar de mejor forma los contenidos y el por qué se realizó la asignatura de la forma en que se hizo (R1-P8).

De esta manera la propuesta realizada por la DCT se puede considerar un aporte en la construcción de una identidad docente que se aleja de miradas tecnicistas, relevándolo como un profesional capaz de deliberar en torno a las situaciones didácticas, para construir rutas de acción pertinentes a los marcos ético-políticos que los constituyen.

CONCLUSIONES

Fortalecer los procesos de formación inicial docente desde propuestas formativas que integren la teoría, la práctica y la reflexión es un desafío permanente en las carreras de pedagogía. En este sentido, este estudio contribuye en el análisis de dicho proceso a través del planteamiento de la interrogante ¿cómo es caracterizado el módulo de Didáctica Comunicativa Textual, en tanto estrategia de aprendizaje vivencial, por parte de los

estudiantes de VII semestre de la carrera de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje UMCE (2019), a partir del desarrollo de autoevaluaciones?

Al respecto, la DCT se caracteriza como una estrategia pedagógica que permite el aprendizaje de todas y todos sin distinción, producto de la manera en que se aborda el proceso didáctico: relaciones horizontales y de co-construcción. A su vez, se destaca la importancia de vivir el proceso didáctico tal como lo indica la metodología, principalmente a través de la elaboración de proyectos lo que permite, por un lado, aprender en base a experiencias, y por otro, a extrapolar esas experiencias al rol docente, tal como lo proponen Jolibert y Sraïki (2009).

El aprendizaje en base a proyectos es descrito como una instancia novedosa y significativa, que permite integrar de manera constante, tanto los saberes didáctico-curriculares como las competencias pedagógicas que un docente en formación debe desarrollar. En efecto, según la literatura que sustenta esta investigación, la pedagogía por proyectos promueve procesos de aprendizaje armónicos y horizontales en climas de colaboración, y así mismo, permite darle sentido a lo aprendido fomentando la reflexión constante que involucra elementos cognitivos y emocionales del sujeto que aprende.

Los relatos de experiencia, en este caso las autoevaluaciones, permiten a los profesores en formación indagar acerca de sus vivencias, sus experiencias, sus dificultades y también sus potencialidades en relación a lo vivido, otorgándoles un valor fundamental a la producción e interrogación de textos como un eje articulador del aprendizaje. No obstante, se destaca en esta investigación que la reflexión sistemática por parte de los participantes no se encuentra del todo desarrollada, puesto que no hacen referencia a otros hitos de reflexión, como lo es la reflexión metacognitiva durante el proceso pedagógico.

En consecuencia, resignificar el aula cobra fuerza, y es entendida por esta investigación como un lugar de convivencia democrática, que valora la diversidad de cada uno de los sujetos que la componen.

Finalmente, la caracterización realizada por los y las estudiantes permiten concluir que la actividad curricular Didáctica Comunicativa Textual, se constituye como una oportunidad formativa coherente con las orientaciones presentadas por la literatura y los estándares orientadores del MINEDUC, al desarrollar una propuesta didáctica que brinda la

oportunidad a los docentes en formación de aprender a enseñar desde su propio hacer y fortalecer la reflexión didáctico-disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, M.; Barajas, J.; y Noyola, R. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. *Campus Virtuales*, 5 (2), 122-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5696006>
- Berg, D. A. G.; Skaalvik, E. M.; Asil, M.; Hill, M. F.; Uthus, M.; Tangen, T. N.; y Smith, J. K. (2023). Teacher self-efficacy and reasons for choosing initial teacher education programmes in Norway and New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 125. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104041>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82. Recuperado de <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Connelly, M.; y Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Josey-Bass.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1 (1), 14-30. Recuperado de <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>
- CPEIP (2019). *Informe resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*. MINEDUC.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Espinar, E.; y Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39 (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata y Fundación PAIDEIA.

- Jolibert, J.; y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de escribir*. Manantial.
- Kolb, A.; y Kolb, B. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=31452>
- MINEDUC (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Especial*. MINEDUC.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.
- Román Soto, D. (2020). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto no. 170, 2009 y Decreto no. 83, 2015) y el espacio didáctico. *Akadèmeia*, 18, 88-118. Recuperado de <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280>
- Román Soto, D. (2022). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Santos, C.; Rybska, E.; Klichowski, M.; Jankowiak, B.; Jaskulska, S.; Domingues, N.; Carvalho, D.; Rocha, T.; Paredes, H.; Martins, P.; y Rocha, J. (2023). Science education through project-based learning: a case study. *Procedia Computer Science*, 219, 1713-1720. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.465>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (4ª reimp.). Paidós.
- Yildiz, K. (2022). Experiential learning from the perspective of outdoor education leaders. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100343>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución de los autores

David Román Soto: introducción, metodología, resultados y discusión; escritura, revisión y edición.

María José Umaña Altamirano: introducción, resultados y discusión, conclusiones; escritura, revisión y edición.