



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

EL APRENDIZAJE DE LOS INSTRUCTORES DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA ENSEÑAR SU OFICIO

Estudiante: Carrizo Agüero Gimena

Legajo: 30377

Director/es: Mg Adriana Sabella

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en
Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [Julio 2025]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Salta, 01 de Julio de 2025

Firma y aclaración del autor:


Gimena Cecilia Agüero
Psicopedagoga
M.P. 395

ÍNDICE

Índice.....	3
Resumen.....	8
Introducción.....	9
Delimitación del objeto de estudio.....	9
Justificación.....	10
Objetivos.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	11
Supuestos básicos de investigación.....	12
Capítulo I.....	13
Estado del Arte.....	13
Capítulo II.....	24
Marco teórico.....	24
Aprendizaje de docentes.....	24
Aspectos claves sobre la dualidad de aprendizaje y enseñanza.....	24
Motivación y emoción en el aprendizaje.....	36
Tipos de motivación.....	36

Enseñanza reflexiva	38
Características de un docente reflexivo.....	39
Estrategias para fomentar la enseñanza reflexiva	40
Dificultades en el proceso de enseñanza para docentes en su posición de aprendientes – enseñantes	42
Sujeto aprendiente-Sujeto enseñante desde la mirada psicopedagógica.....	44
Formación Profesional	46
Capítulo III.....	48
Método	48
Diseño de estudio.....	48
Participantes.....	49
Muestra.....	49
Criterios de inclusión y exclusión.....	49
Instrumento de recolección de datos.....	50
Procedimiento para la recolección y análisis de datos.....	51
Consentimiento informado.....	51
Capítulo IV.....	52
Resultados.....	52

Discusión de resultados.....	59
Expectativas y dificultades: el punto de partida de la experiencia docente.....	59
Estrategias didácticas: la pedagogía emergente desde la experiencia.....	61
Experiencias significativas: enseñar desde lo que se aprendió.....	62
La doble posición: sujeto que aprende y que enseña.....	63
La institución como escenario de formación.....	64
Implicancias para futuras investigaciones.....	65
Conclusiones.....	67
Aportes y contribuciones.....	69
Limitaciones.....	70
Líneas de investigación futuras.....	71
Estrategias de intervención.....	73
Estrategia 1: Dispositivo institucional de mentoría y acompañamiento pedagógico entre pares.....	73
Fundamentación.....	73
Objetivo general.....	73
Líneas de acción.....	73
Proyección institucional.....	74

Estrategia 2: Espacios de formación docente con enfoque situado y psicopedagógico.....	74
Fundamentación.....	74
Objetivo general.....	75
Líneas de acción.....	75
Proyección institucional.....	75
Estrategia 3: Observatorio institucional de prácticas docentes en formación profesional.....	76
Fundamentación.....	76
Objetivo general.....	76
Líneas de acción.....	76
Proyección institucional.....	77
referencias.....	78
Anexos.....	87

Título:

**EL APRENDIZAJE DE LOS INSTRUCTORES DE FORMACIÓN
PROFESIONAL PARA ENSEÑAR SU OFICIO**

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la doble posición del docente como sujeto aprendiente y enseñante, en instructores del Centro de Formación Profesional San José, de la ciudad de Salta, durante el año 2025, desde una mirada psicopedagógica. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental. Se recolectaron datos a través de entrevistas estructuradas de respuestas abiertas a siete docentes y un directivo del establecimiento, y se realizó un análisis de contenido en función de los objetivos específicos. Los resultados evidencian que los instructores construyen su rol docente desde la experiencia laboral previa, enfrentando desafíos como la heterogeneidad del alumnado, la falta de formación pedagógica formal y la escasez de recursos. A su vez, elaboran estrategias didácticas situadas, basadas en la práctica, la observación y el intercambio entre pares. La reflexión sobre sus propias experiencias formativas resulta clave en la configuración de sus prácticas actuales. Se concluye que la condición de enseñante-aprendiente no es un obstáculo, sino una característica estructurante del rol docente en formación profesional, que demanda acompañamiento, reconocimiento y propuestas formativas específicas. En base a ello, se proponen tres estrategias de intervención: un dispositivo de mentoría pedagógica entre pares, espacios de formación situada con enfoque psicopedagógico, y un observatorio institucional de prácticas docentes. Estas acciones buscan fortalecer la profesionalización docente desde una perspectiva situada, reflexiva y colaborativa.

Palabras clave: Aprendizaje. Formación profesional. enseñanza del oficio

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los instructores de formación profesional para enseñar su oficio es un proceso complejo que involucra no solo la adquisición de conocimientos técnicos y pedagógicos, sino también la construcción de estrategias didácticas efectivas para transmitir su experiencia a los estudiantes (Guevara, 2017). En un contexto donde la educación técnica y profesional desempeña un papel fundamental en el desarrollo económico y social, la formación de instructores altamente capacitados se convierte en un factor clave para garantizar la calidad de la enseñanza y la preparación de los futuros profesionales.

Delimitación del objeto de estudio

A diferencia de los docentes de educación general, los instructores de formación profesional suelen provenir de sectores productivos específicos, lo que implica que su aprendizaje para enseñar no solo depende de su experiencia laboral, sino también de su capacidad para transformar sus conocimientos en procesos de enseñanza significativos. Sin embargo, muchos de estos instructores enfrentan desafíos en su transición de expertos en un oficio a facilitadores del aprendizaje, lo que resalta la importancia de analizar cómo se desarrolla su proceso formativo y qué estrategias pueden fortalecer sus competencias pedagógicas.

Esta investigación busca explorar los mecanismos a través de los cuales los instructores de formación profesional en el Centro de Formación Profesional San José, en la ciudad de Salta aprenden a enseñar su oficio, identificando los factores que influyen en su desarrollo pedagógico y proponiendo estrategias para optimizar su formación. A través de un enfoque teórico y empírico, se analizan las experiencias de los instructores, los modelos de capacitación existentes y las buenas prácticas en la enseñanza de oficios. Los hallazgos de este estudio contribuirán al diseño de programas formativos más eficaces, promoviendo así

una educación técnica de mayor calidad y pertinencia en el mercado laboral actual, considerando que se enmarca en el contexto del primer trimestre del año 2025.

Justificación

El estudio del aprendizaje de los instructores de formación profesional para enseñar su oficio es relevante desde el punto de vista teórico, ya que contribuye al desarrollo del conocimiento en el campo de la pedagogía y la educación técnica. A diferencia de los docentes de educación básica o universitaria, los instructores de formación profesional provienen principalmente del ámbito laboral y aprenden a enseñar de manera empírica o mediante programas de capacitación específicos. Esta investigación permite profundizar en los modelos teóricos que explican cómo los profesionales adquieren competencias pedagógicas, vinculando enfoques como el aprendizaje situado, la formación en el trabajo y las teorías del conocimiento práctico. Además, permite identificar brechas en la literatura existente y proponer nuevas perspectivas sobre la formación docente en entornos técnico-profesionales.

Desde una perspectiva práctica, este estudio es esencial para mejorar la capacitación de los instructores de formación profesional y, en consecuencia, la calidad de la enseñanza en los centros de educación técnica. Al comprender los procesos de aprendizaje que atraviesan estos instructores, se puede diseñar estrategias y programas formativos más efectivos, adaptados a sus necesidades y características. Asimismo, los hallazgos de esta investigación pueden servir de base para el desarrollo de metodologías innovadoras que faciliten la transición de los expertos en un oficio hacia el rol de educadores, optimizando así su desempeño en el aula y mejorando el aprendizaje de los estudiantes.

En términos sociales, la educación técnica y profesional cumple un papel clave en la generación de oportunidades laborales y el desarrollo económico de una sociedad. La

formación de instructores altamente capacitados impacta directamente en la calidad de la enseñanza y, por ende, en la preparación de trabajadores con habilidades adecuadas para el mercado laboral. Al fortalecer la formación pedagógica de los instructores, se contribuye a la mejora de la empleabilidad de los egresados, reduciendo brechas de desigualdad y promoviendo el desarrollo sostenible de diversas industrias. Además, una educación técnica de calidad impulsa la competitividad de los sectores productivos y favorece la inclusión social a través del acceso a formación profesional pertinente y actualizada.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la doble posición de sujeto aprendiente y sujeto enseñante de los instructores del Centro de Formación Profesional San José, en la ciudad de Salta, durante el año 2025, con el fin de reflexionar sobre su rol desde una mirada psicopedagógica.

Objetivos específicos

- Identificar las expectativas y dificultades en los procesos de enseñanzas de los instructores de Formación Profesional al inicio de su práctica formal de enseñanza.
- Describir las estrategias, que construyen los instructores de Formación Profesional, en la práctica de la enseñanza de oficios.
- Desarrollar experiencias y prácticas de aprendizaje en su propia formación profesional que toman como referencia significativa los instructores de Formación Profesional para sus prácticas de enseñanza en la actualidad.

Supuestos básicos de investigación

- Los instructores, al mismo tiempo que desarrollan las prácticas de enseñanza de un oficio, aprenden estrategias y metodologías propias de la docencia.
- Al haber tenido una amplia experiencia en el oficio, y aún sin una formación profesional de docentes, los instructores incorporaron significativamente la manera de enseñar a otros un oficio.
- La experiencia de los instructores como docentes de oficios estaría mediada por experiencias comunicadas por otros docentes o instructores que han resultado claves para su manera de posicionarse como tales.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE

En el presente apartado se examinan las investigaciones precedentes dentro de un criterio de vigencia que no excede los 5 años, y que generan un aporte al desarrollo del presente estudio.

En el contexto del presente estudio es necesario hacer referencia a la investigación ejecutada por Peña (2024) en La Universidad de la Plata, el cual se reconoce la importancia de revisar y reflexionar sobre la enseñanza dentro de la institución, dado que los profesores-instructores desempeñan un papel fundamental en la promoción de aprendizajes significativos y en el impulso de procesos de transformación social. En este contexto, el diseño de estrategias de enseñanza adquiere una gran relevancia, ya que no solo puede favorecer la inclusión social, sino también fomentar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes-aprendices.

Desde un enfoque cualitativo, esta investigación se centró en el análisis de las estrategias de enseñanza diseñadas e implementadas por los instructores del SENA, pertenecientes a la Red de Comercio y Ventas del Programa de Gestión de Mercados en la Regional Cauca, durante el periodo 2022-2023. El objetivo fue comprender a profundidad estas estrategias, caracterizarlas y analizar su relación con los modelos educativos utilizados, así como con el tipo de contenido disciplinar impartido. La investigación se orientó a identificar cómo los instructores estructuran sus estrategias pedagógicas y de qué manera estas favorecen el aprendizaje de los estudiantes-aprendices.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los instructores, lo que permitió obtener información valiosa sobre los saberes que ponen en

práctica al momento de enseñar en el SENA. Los hallazgos de este estudio ofrecen una visión más clara de las metodologías implementadas, su impacto en el aprendizaje y las oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza dentro de la formación profesional. Con ello, la investigación busca aportar conocimientos significativos sobre la enseñanza en el ámbito técnico y contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la institución.

En este mismo orden de ideas, es preciso analizar el estudio de maestría en la Universidad Nacional de La Plata, desarrollado por Villarreal (2023) cuyo propósito se basó en fortalecer la construcción de conocimientos pedagógicos en los instructores del SENA para la enseñanza del emprendimiento como competencia transversal en la formación profesional, realizado para la Universidad de La Plata, Argentina. Con este objetivo, se implementó un plan formativo en el Centro Internacional de Producción Limpia – Lope, orientado a la incorporación de estrategias experienciales que favorecieran la enseñanza del emprendimiento en la educación técnica y profesional.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación se estructuró en tres fases: en primer lugar, se exploraron los saberes pedagógicos previos de los instructores respecto a la enseñanza del emprendimiento; en segundo lugar, se diseñó e implementó un programa de formación basado en metodologías experienciales y participativas; finalmente, se evaluaron los conocimientos adquiridos en ambientes presenciales de formación. Este proceso formativo se llevó a cabo en dos momentos: de manera virtual a finales de 2021 y de forma presencial durante el primer semestre de 2023, lo que permitió contrastar la efectividad del aprendizaje en distintos entornos educativos.

Los principales hallazgos destacan que la capacitación en metodologías experienciales favoreció la apropiación de estrategias innovadoras por parte de los instructores, permitiéndoles enriquecer sus prácticas pedagógicas y fortalecer la formación en

emprendimiento de los aprendices. Además, se evidenció que la enseñanza del emprendimiento requiere enfoques dinámicos que estimulen la creatividad, la resolución de problemas y la participación activa de los estudiantes. En el contexto de la investigación sobre la doble posición de los instructores como sujetos aprendientes y enseñantes, este estudio aporta elementos clave sobre la necesidad de una formación continua en pedagogías innovadoras, reafirmando la importancia del aprendizaje docente para mejorar la enseñanza en la formación profesional.

También es pertinente analizar la investigación desarrollada por Martínez (2023) cuya finalidad es analizar cómo se llevaron a cabo las prácticas de enseñanza desarrolladas por los instructores del Centro de Comercio y Servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Caldas, Colombia, durante el año 2020. El estudio tiene como objetivo identificar las estrategias didácticas implementadas por los instructores para adaptar sus actividades de enseñanza a una modalidad virtual durante el primer año de la pandemia, así como examinar cómo se comunicaron con sus aprendices. Además, la investigación busca describir el papel de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza durante este período.

Desde una perspectiva teórica, el estudio incorpora varias categorías que contribuyen al análisis de los hallazgos obtenidos a través del trabajo de campo, basándose en las perspectivas de diversos autores. Se consideran dos categorías de apoyo: la formación profesional y la enseñanza durante la pandemia. Asimismo, la investigación se centra en categorías centrales como las prácticas de enseñanza, las estrategias didácticas, la mediación pedagógica a través de la tecnología y la interacción docente-alumno. Estas categorías proporcionan un marco integral para comprender los desafíos y adaptaciones que los instructores experimentaron en entornos de enseñanza virtual.

Los hallazgos obtenidos a partir de entrevistas con los instructores no solo responden a las preguntas centrales de la investigación, sino que también ofrecen valiosas perspectivas sobre las lecciones aprendidas y las experiencias adquiridas durante la pandemia de COVID-19. Estos resultados permiten formular recomendaciones clave e identificar nuevas líneas de investigación relacionadas con la educación virtual, las metodologías digitales de enseñanza y el papel de la tecnología en la formación profesional. El estudio contribuye a una comprensión más profunda de la evolución de la educación en tiempos de crisis y las implicaciones a largo plazo de la transformación digital en las prácticas docentes.

Seguidamente, es pertinente analizar la investigación de maestría desarrollada por Álvarez *et al.*, (2023) cuyo propósito es analizar y fortalecer las competencias tecnológicas de los instructores del Centro de Formación Minero Ambiental SENA de El Bagre, Antioquia. En un contexto educativo donde el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es cada vez más relevante, se identificó la necesidad de mejorar las habilidades digitales de los docentes para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. A partir de este diagnóstico, se diseñó, implementó y evaluó un curso de fortalecimiento de competencias TIC utilizando la plataforma Moodle, con el fin de proporcionar a los instructores herramientas pedagógicas innovadoras que les permitan integrar eficazmente las TIC en su práctica docente.

En términos metodológicos, el estudio adoptó un enfoque de investigación mixto con un diseño correlacional y se basó en el modelo de investigación-acción pedagógica. La intervención se llevó a cabo a través del aprendizaje basado en retos (ABR), estructurado en tres misiones dentro del curso en Moodle. A lo largo del proceso, se evaluó el impacto de la estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias digitales, promoviendo un aprendizaje

significativo a través de la resolución de problemas y el uso activo de herramientas tecnológicas.

Los principales hallazgos evidencian un fortalecimiento en las competencias TIC de los instructores tras su participación en el curso. La metodología ABR no solo facilitó el aprendizaje, sino que también fomentó la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Los instructores se involucraron activamente en la resolución de retos, lo que permitió una integración efectiva de las TIC en sus procesos formativos. Este estudio aporta una perspectiva valiosa sobre la importancia de la capacitación docente en competencias digitales y sugiere que metodologías innovadoras como el ABR pueden ser estrategias efectivas para la formación de instructores en el ámbito de la educación técnica y profesional. En el marco de la investigación sobre la doble posición de los instructores como sujetos aprendientes y enseñantes, estos resultados refuerzan la necesidad de dotarlos de herramientas tecnológicas y metodológicas que potencien su rol pedagógico en entornos de aprendizaje mediados por las TIC.

En este mismo orden de ideas, se analiza el estudio de maestría de la Universidad Católica de Manizales realizado por Bailey y Flores (2022) cuyo propósito es analizar cómo la trayectoria estudiantil de los profesores de las universidades públicas y privadas mexicanas influye en la formación de sus creencias sobre la enseñanza y cómo estas impactan su proceso de aprendizaje para enseñar. Se parte del reconocimiento de que las creencias docentes desempeñan un papel clave en la planificación y ejecución de la enseñanza, ya que proporcionan seguridad en el conocimiento y orientan la toma de decisiones pedagógicas.

Desde un enfoque metodológico cualitativo basado en la teoría fundamentada y el muestreo teórico, se entrevistó a docentes de universidades públicas y privadas en México, considerando la diversidad en su formación profesional, años de experiencia y áreas de

enseñanza. Los datos obtenidos fueron analizados y codificados para la creación de categorías emergentes. Como resultado, se identificó una categoría central relacionada con el impacto de la enseñanza universitaria en la construcción de creencias docentes, la cual se estructuró en tres subcategorías: la clase expositiva, la autorregulación y la creación de un estilo personal de enseñanza.

Los hallazgos de este estudio aportan al conocimiento sobre cómo los docentes aprenden a enseñar, destacando la importancia de la reflexión sobre su propia experiencia de aprendizaje y el uso de creencias que han resultado efectivas en su formación. Se confirma el papel de las creencias como elementos orientadores en la enseñanza, en línea con investigaciones previas en la misma temática. Además, se concluye que los profesores no solo adoptan modelos pedagógicos previos, sino que desarrollan estilos de enseñanza propios basados en la reinterpretación de su experiencia estudiantil. En el contexto de la investigación sobre la doble posición de los instructores de formación profesional como sujetos aprendientes y enseñantes, estos resultados ofrecen una perspectiva valiosa sobre la influencia de la experiencia previa en la construcción de la identidad docente y la evolución de las prácticas pedagógicas.

Además, es pertinente analizar el estudio elaborado por González (2022), cuyo propósito es socializar una estrategia de capacitación docente basada en el uso de pedagogías activas en la formación profesional de los estudiantes de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil, Ecuador. En este sentido, la investigación se centró en fortalecer la formación de los profesionales de la educación mediante estrategias innovadoras que potencien su desempeño en el aula y su capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje efectivas.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se empleó un estudio de caso aplicado a un grupo de docentes en formación. Se utilizaron métodos de análisis y síntesis, así como enfoques de inducción y deducción para examinar el impacto de la capacitación en el desarrollo profesional. Además, se aplicaron técnicas como la observación participante del proceso formativo, entrevistas a informantes clave para identificar necesidades de capacitación y una revisión bibliográfica de documentos normativos, informes académicos y textos fundamentales sobre la formación docente.

Los hallazgos indicaron que la capacitación permitió profundizar en contenidos esenciales para la formación profesional de los docentes, además de proporcionar herramientas pedagógicas y metodológicas para mejorar su práctica educativa. Se concluye que el dominio de documentos clave y el uso de técnicas activas constituyen elementos fundamentales para diseñar estrategias efectivas en la formación pedagógica. Este estudio aporta una visión valiosa sobre la importancia de la capacitación continua en la enseñanza, resaltando su papel en la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de competencias docentes alineadas con las necesidades del contexto actual.

En este mismo orden de ideas, es pertinente hacer referencia a la investigación elaborada por Alvarado y Luna (2022) cuyo propósito es realizar un análisis documental basado en la revisión bibliográfica sobre el impacto sustentable y las transformaciones necesarias en la formación docente ante el regreso a la presencialidad en la nueva normalidad post pandemia en la Universidad Metropolitana de Guayaquil, Ecuador. En este contexto, el estudio busca reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los formadores de docentes y la importancia de actualizar sus prácticas pedagógicas para garantizar un aprendizaje efectivo.

Desde una perspectiva cualitativa, la metodología empleada se fundamentó en un análisis documental, a partir del cual se examinaron diversas fuentes teóricas y estudios

previos relacionados con la formación docente en escenarios post pandemia. Este enfoque permitió identificar la necesidad de que los docentes implementen técnicas diversificadas que faciliten la enseñanza en distintos entornos educativos, promoviendo un aprendizaje más flexible y adaptado a las nuevas realidades del aula.

Los hallazgos revelaron que, a pesar de la oferta de programas de capacitación docente, muchos formadores continúan replicando contenidos programáticos de acuerdo con sus propios criterios, sin considerar enfoques más dinámicos y participativos. Además, se identificó una resistencia al cambio, especialmente en la adopción de nuevos formatos de capacitación. En conclusión, el estudio resalta la importancia de fortalecer la formación docente mediante estrategias innovadoras que fomenten un aprendizaje más inclusivo y adaptable, asegurando así una educación de mayor calidad en la era post pandemia.

Del mismo modo, la investigación desarrollada por Palomeque y Guevara (2021) cuyo propósito es identificar los tipos de entornos virtuales de aprendizaje y las prácticas docentes aplicadas en el contexto educativo, con el fin de comprender su impacto en la enseñanza. Este estudio busca aportar información valiosa sobre el uso de entornos virtuales en la educación inicial y su influencia en la formación de los docentes y estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adoptó un enfoque cuantitativo, utilizando una encuesta validada como instrumento de recolección de datos. La población objeto de estudio estuvo conformada por 90 docentes de educación inicial que prestan sus servicios en este nivel educativo. Para el análisis y procesamiento de la información, se utilizó el software estadístico SPSS v27, a través del cual se determinaron frecuencias y porcentajes que permitieron identificar tendencias y patrones en la aplicación de entornos virtuales de aprendizaje.

Los principales hallazgos evidencian que, si bien la incorporación de la tecnología en la educación ha representado un desafío, también ha favorecido el desarrollo de nuevas destrezas docentes y estudiantiles. Se concluye que la transición hacia los entornos virtuales de aprendizaje ha sido un proceso de adaptación constante, en el que los docentes han tenido que modificar sus estrategias pedagógicas para responder a las necesidades del contexto digital. En el marco de la investigación sobre la doble posición de los instructores de formación profesional como sujetos aprendientes y enseñantes, estos resultados aportan una visión clave sobre cómo los docentes enfrentan los cambios tecnológicos y cómo estos influyen en su desarrollo profesional y en la calidad de la enseñanza.

Al indagar sobre las categorías estudiadas, es preciso aludir la investigación doctoral desarrollada en Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por Álvarez (2021) cuyo análisis cómo la brecha digital sigue impactando la educación técnica. En este sentido, el estudio buscó comprender el papel que desempeña la inclusión digital en la formación de instructores y aprendices, destacando la importancia de una alfabetización digital efectiva para garantizar el acceso equitativo a la educación en entornos tecnológicos.

Para lograr este objetivo, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y utiliza el método fenomenológico, centrado en la experiencia de los actores educativos. El estudio se llevó a cabo en el SENA Regional Santander, con la participación de instructores y aprendices como informantes clave. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas en profundidad y se empleó el diseño fenomenológico de Martínez, estructurado en cuatro fases: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Los principales hallazgos evidencian que el rol del instructor es fundamental en la enseñanza remota, no solo como transmisor de conocimiento, sino también como guía en el desarrollo integral de los aprendices. Se destaca la necesidad de que los docentes adopten una

actitud proactiva hacia la alfabetización digital, fortaleciendo su competencia pedagógica y disciplinar para implementar estrategias didácticas digitales efectivas. Este estudio aporta una visión crítica sobre la importancia de la inclusión digital en la educación técnica y resalta la urgencia de generar políticas que faciliten el acceso equitativo a las TIC. En el contexto de la investigación en curso sobre el aprendizaje de los instructores de formación profesional, estos hallazgos ofrecen una base teórica y metodológica relevante para comprender cómo la digitalización influye en la doble condición de sujeto aprendiente y sujeto enseñante de los instructores.

Finalmente, se analiza la investigación desarrollada por Flores *et al.*, (2021) cuyo objetivo principal fue analizar los aportes académicos sobre la formación continua docente en la Universidad César Vallejo de Perú, con el objetivo de proporcionar una base teórica actualizada que permita a los profesores afrontar los desafíos educativos contemporáneos. En este sentido, la investigación busca resaltar la importancia de la formación continua como una estrategia clave para el fortalecimiento de competencias pedagógicas y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La metodología aplicada en el estudio consistió en una revisión sistemática basada en la guía de declaración PRISMA. Se realizó una búsqueda en bases de datos reconocidas, como Scopus, EBSCO, ProQuest y ALICIA, con el propósito de analizar enfoques, contenidos y estrategias utilizadas en la implementación de programas de formación continua. Se seleccionaron 20 artículos científicos, clasificados en 4 de enfoque cuantitativo, 11 cualitativo, 2 mixtos y 3 de reflexión, permitiendo así una visión integral del impacto de la formación continua en la práctica docente.

Los principales hallazgos revelaron que la formación continua dota a los docentes de nuevas competencias, habilidades y actitudes que favorecen una educación de calidad. Se

destaca la relevancia de las interrelaciones positivas entre los actores educativos y la necesidad de socializar prácticas exitosas de manera colaborativa. Este estudio representa un aporte significativo al campo educativo, ya que ofrece un marco teórico actualizado sobre la formación continua, proporcionando evidencias sobre su impacto en la mejora del desempeño docente y en la calidad de la educación, además de servir como referencia para futuras investigaciones en el área.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el desarrollo del presente apartado se indaga y analiza las diferentes perspectivas teóricas que reflejan el aprendizaje de instructores, en su postura de aprendientes y enseñantes, las dificultades que pueden enfrentar y las estrategias de formación profesional adecuadas, las cuales permiten contrastar con los cúmulos de experiencias y practicas del aprendizaje.

Aprendizaje de docentes

El criterio asumido por Martínez (2022), indica que la doble posición de sujeto aprendiente-enseñante se refiere a la dinámica en la que una persona, al mismo tiempo que enseña, también aprende en el proceso, por lo que esta perspectiva reconoce que el conocimiento no fluye en una sola dirección, sino que se construye de manera bidireccional en la interacción entre docentes y estudiantes.

Esto refleja que quien enseña no solo transmite información, sino que también recibe nuevos saberes a partir de las experiencias, preguntas y reflexiones de sus alumnos y de esta manera, el acto de enseñar se convierte en un proceso continuo de aprendizaje, donde se revisan y resignifican conocimientos, estrategias y enfoques pedagógicos.

Aspectos claves sobre la dualidad de aprendizaje y enseñanza

El aprendizaje desde la perspectiva de quienes enseñan implica comprender cómo adquieren conocimiento los estudiantes y cómo se puede facilitar este proceso de manera efectiva:

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel, citado por Guaman y Venet (2019), sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden relacionar los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva previa. es decir, el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que se construye sobre conocimientos previos y experiencias personales. Para que esto suceda, el docente debe diseñar estrategias que faciliten la conexión entre los contenidos nuevos y el contexto del estudiante.

Por ejemplo, en la enseñanza de ciencias, vincular conceptos de biología con ejemplos del entorno natural del alumno permite que la información sea más comprensible y duradera. Asimismo, el uso de analogías, mapas conceptuales y estudios de caso contribuye a que los estudiantes incorporen de manera significativa los nuevos conocimientos.

El aprendizaje significativo es fundamental en la educación porque permite que los conocimientos adquiridos sean comprendidos de manera profunda y no solo memorizados de forma mecánica. Su relevancia radica en varios aspectos, analizados por Parra y Mejía (2022):

- Favorece la retención a largo plazo: Cuando los nuevos conocimientos se conectan con los saberes previos, se almacenan en la memoria de manera más estable y pueden ser recordados con mayor facilidad.
- Desarrolla el pensamiento crítico y la creatividad: Los estudiantes no solo memorizan información, sino que pueden analizarla, interpretarla y aplicarla en diferentes contextos.
- Mejora la motivación y el interés por aprender: Al relacionar los contenidos con experiencias y situaciones cercanas a la realidad del estudiante, se incrementa su interés y participación en el proceso educativo.

- Facilita la aplicación del conocimiento en la vida cotidiana: Al comprender mejor los conceptos, los estudiantes pueden usarlos en la resolución de problemas reales, lo que aumenta su funcionalidad.
- Reduce la dependencia de la memorización mecánica: En lugar de simplemente repetir datos sin comprensión, el aprendizaje significativo permite que los alumnos construyan conocimiento de manera lógica y estructurada.

En términos educativos, la importancia de este enfoque radica en su capacidad para formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de adaptarse a nuevas situaciones y de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, lo cual es aprovechado por los enseñantes, ya que poseen experiencias que enriquecen su aprendizaje.

En lo que respecta a las características del aprendizaje significativo en los sujetos aprendientes y enseñantes, este presenta algunas características esenciales, como la relación con los conocimientos previos, la contextualización, la actitud activa del sujeto aprendiente, la comprensión profunda, la estructuración lógica y jerárquica y la permanencia en el tiempo (Carranza, 2017). A continuación, se describen en la tabla 1 las características presentadas:

Tabla 1. *Características del aprendizaje significativo*

Característica	Descripción
Relación con conocimientos previos	El nuevo conocimiento debe poder integrarse a la estructura cognitiva existente del estudiante. Cuanto más sólido sea su conocimiento previo, más fácil será establecer conexiones significativas.
Contextualización	Los contenidos deben estar vinculados a situaciones reales o relevantes para los

estudiantes, de modo que puedan comprender su utilidad y aplicabilidad.

Actitud activa del sujeto aprendiz

El aprendizaje no ocurre de manera pasiva; los estudiantes deben participar activamente en la construcción del conocimiento, explorando, reflexionando y generando sus propias ideas.

Comprensión profunda

El estudiante no solo debe recordar la información, sino también comprenderla, analizarla y aplicarla en diferentes contextos.

Estructuración lógica y jerárquica

Los nuevos conocimientos deben organizarse de manera lógica, de modo que se integren de forma coherente en la mente del estudiante.

Permanencia en el tiempo

A diferencia de la memorización superficial, que se olvida rápidamente, el aprendizaje significativo es más duradero porque se basa en la comprensión y la relación con conocimientos previos.

Nota. Elaboración propia a partir de Carranza (2017).

En este orden de ideas, si se considera la doble posición del docente como aprendiz y enseñante, el aprendizaje significativo no solo debe aplicarse a los estudiantes, sino también a la formación del propio educador, lo que refuerza la idea de que un buen docente no solo enseña, sino que también está en constante aprendizaje, enriqueciendo su práctica pedagógica y creciendo junto con sus estudiantes.

Teorías del aprendizaje

Existen diversas teorías que explican cómo se produce el aprendizaje, y cada una de ellas tiene implicaciones pedagógicas distintas, entre las que se analizan las siguientes:

Conductismo

El conductismo es una teoría del aprendizaje desarrollada a finales del siglo XIX y principios del XX, cuyos principales exponentes fueron John B. Watson, Ivan Pavlov y B.F. Skinner, quienes sostienen en su premisa fundamental es que el aprendizaje es un cambio observable en el comportamiento que resulta de la interacción con el ambiente, especialmente a través de estímulos y refuerzos (García, 2022).

En este modelo, el docente desempeña un papel central al diseñar experiencias de aprendizaje estructuradas y predecibles, utilizando técnicas como la repetición, el condicionamiento y el refuerzo positivo o negativo para moldear la conducta del estudiante. Por ejemplo, Skinner propuso el uso del refuerzo operante, donde los comportamientos deseados se fortalecen mediante recompensas, mientras que los no deseados se reducen mediante castigos o ausencia de estímulos positivos.

En el aula, el conductismo se aplica en métodos como la enseñanza programada, los sistemas de recompensas y el aprendizaje basado en objetivos medibles. Si bien esta teoría ha sido criticada por su enfoque mecanicista y su énfasis en respuestas observables más que en el pensamiento crítico, sigue siendo útil en contextos donde el aprendizaje implica adquirir hábitos o habilidades específicas (Yunes & Yunes, 2024). En la dualidad del docente que enseña y aprende, el conductismo es relevante porque permite estructurar la enseñanza y evaluar su impacto de manera concreta. Además, ayuda al docente a reflexionar sobre la

efectividad de sus métodos y a ajustar sus estrategias con base en la respuesta de los estudiantes, promoviendo así su propio aprendizaje sobre cómo mejorar la enseñanza.

Constructivismo

El constructivismo es una corriente pedagógica que considera el aprendizaje como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y la experiencia personal. Jean Piaget y Lev Vygotsky fueron dos de los principales teóricos de este enfoque. Piaget propuso que los niños atraviesan diferentes etapas de desarrollo cognitivo y que el aprendizaje ocurre cuando reorganizan y ajustan sus esquemas mentales frente a nuevas experiencias. Vygotsky, por su parte, destacó el papel del lenguaje y la interacción social en la construcción del conocimiento, argumentando que los estudiantes pueden alcanzar niveles de aprendizaje más avanzados con la ayuda de un guía o mediador (Miranda, 2022).

En la práctica docente, el constructivismo implica diseñar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes puedan explorar, formular hipótesis, cometer errores y reflexionar sobre sus procesos de pensamiento. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el método de descubrimiento y la resolución de problemas fomentan la autonomía y la capacidad crítica del estudiante (Martínez F. , 2022).

Desde la perspectiva del docente, esta teoría tiene un impacto directo en su propio aprendizaje, ya que requiere una postura flexible y adaptativa. Al observar cómo los estudiantes construyen su conocimiento, el docente también aprende sobre sus necesidades, dificultades y estilos de aprendizaje, lo que le permite mejorar continuamente su práctica pedagógica. Así, el docente no solo imparte conocimientos, sino que se convierte en un guía que crece con sus estudiantes a través de la experiencia compartida.

Socioculturalismo

El socioculturalismo, desarrollado principalmente por Lev Vygotsky, enfatiza la importancia del entorno social y cultural en el aprendizaje. Según esta teoría, el conocimiento no se adquiere de manera aislada, sino que se desarrolla a través de la interacción con otros, particularmente mediante el lenguaje y la mediación de figuras más experimentadas. Un concepto clave del socioculturalismo es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que describe el espacio entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda de un guía o compañero más avanzado. Esta idea refuerza la importancia del aprendizaje colaborativo y el papel del docente como mediador del conocimiento (Herrera, 2021).

En el aula, el socioculturalismo se traduce en estrategias como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupos heterogéneos, el diálogo como herramienta pedagógica y el uso de herramientas culturales (libros, tecnología, lenguaje) para facilitar el aprendizaje (Garcés, 2021).

En cuanto a la dualidad del docente enseñante-aprendiente, esta teoría es fundamental porque resalta que el aprendizaje es un proceso bidireccional: así como los estudiantes aprenden del docente y de sus pares, el docente también aprende a través del diálogo y la interacción con los estudiantes. Cada grupo de alumnos presenta desafíos, perspectivas y conocimientos previos diferentes, lo que obliga al docente a reflexionar, ajustar su enfoque y seguir aprendiendo en cada ciclo educativo.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son métodos y técnicas empleadas por los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias permiten organizar, estructurar y

guiar el proceso de enseñanza, promoviendo una participación activa y significativa (Herrera & Villafuerte, 2023). Estas estrategias presentan características como:

- Flexibilidad: Se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje y contextos educativos.
- Interactividad: Fomentan la participación y el intercambio de ideas.
- Orientación al aprendizaje significativo: Buscan conectar nuevos conocimientos con experiencias previas.
- Uso de diversos recursos: Pueden incluir tecnología, materiales manipulativos, dinámicas grupales, entre otros.

Estrategias didácticas más efectivas

1. Exposición Magistral: Más que una Simple Clase Teórica

La exposición magistral es una de las estrategias didácticas más tradicionales y utilizadas en el ámbito educativo, la cual consiste en la transmisión de conocimientos por parte del docente a un grupo de estudiantes de manera estructurada y sistemática. Este enfoque es útil para introducir nuevos conceptos, proporcionar información clara y organizar el aprendizaje en torno a objetivos específicos (Vernengo, 2023).

Sin embargo, una exposición magistral efectiva debe evitar convertirse en una clase monótona y unidireccional. Para ello, el docente puede incorporar técnicas interactivas, las cuales han sido referidas por Ornique *et al.*, (2021) como:

- Preguntas dirigidas para generar reflexión y participación.
- Uso de recursos visuales como diapositivas, esquemas y videos que refuercen los conceptos.

- Ejemplos prácticos y anécdotas que faciliten la conexión del contenido con la realidad de los estudiantes.
- Pausas reflexivas y dinámicas grupales para verificar la comprensión del tema.

Desde la perspectiva del docente aprendiente, la exposición magistral le permite desarrollar habilidades comunicativas, identificar áreas donde los estudiantes presentan dificultades y ajustar su discurso en función de la retroalimentación que recibe.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos: Construcción del Conocimiento a Través de la Experiencia

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia que promueve la autonomía del estudiante al asignarle un problema o desafío real que debe resolver a través de la investigación, la experimentación y la aplicación de conocimientos. En este enfoque, los estudiantes trabajan de manera activa y colaborativa, desarrollando habilidades de análisis, creatividad y resolución de problemas.

Los proyectos pueden abordar diversas temáticas y adaptarse a diferentes niveles educativos. Algunos ejemplos que han sido referidos por Ruiz y Ortega (Ruiz & Ortega, 2022) incluyen los siguientes,

Proyectos científicos

Los proyectos científicos son una estrategia didáctica que permite a los estudiantes aplicar el método científico para resolver preguntas o problemas de su interés. Este enfoque promueve la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y el análisis de resultados, desarrollando el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas (Bilbao, 2021).

En este orden de ideas, Castro (2022) propone algunos ejemplos de aplicación de ABP en el aula, basado en los proyectos científicos, los cuales han sido analizados en la tabla 2.

Tabla 2. *Ejemplos de Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*

Estrategias específicas	Descripción	Beneficios
Investigaciones sobre el medio ambiente	Un grupo de estudiantes puede analizar la contaminación del agua en su comunidad mediante la toma de muestras y la observación de microorganismos bajo un microscopio.	Estimula el razonamiento lógico y el pensamiento analítico
Experimentos de física o química	Se pueden diseñar actividades para demostrar principios científicos, como la creación de baterías caseras o la exploración de reacciones químicas seguras en el aula.	Fomenta el trabajo en equipo y la comunicación efectiva.
Biología y salud	Proyectos sobre la efectividad de distintos métodos de conservación de alimentos o el impacto de la alimentación en el rendimiento escolar.	Promueve la autonomía y la curiosidad científica.

Nota. Elaboración propia a partir de Castro (2022).

De lo anterior se determina que, para el docente, este tipo de estrategia también implica aprendizaje, ya que debe actualizarse constantemente en los avances científicos y metodológicos, además de adaptar la enseñanza a las inquietudes del alumnado.

Investigaciones sobre problemas sociales

El estudio de problemas sociales en el aula es una estrategia que permite a los estudiantes comprender la realidad en la que viven, desarrollar una postura crítica y proponer soluciones para mejorar su entorno. Este tipo de proyectos se basa en la investigación cualitativa y cuantitativa, promoviendo la observación, el análisis de datos y la formulación de propuestas (Velasco *et al.*, 2022).

Algunos ejemplos de aplicación de investigaciones sobre problemas sociales y sus beneficios presentados por Velasco, et al., (2022) se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. *Ejemplos de Investigaciones sobre problemas sociales (ABP)*

Estrategias específicas	Descripción	Beneficios
Análisis de desigualdades sociales	Los estudiantes pueden investigar las diferencias en el acceso a la educación en distintas regiones y proponer iniciativas para reducir la brecha educativa.	Desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación.
Estudios sobre violencia o discriminación	A través de encuestas y entrevistas, se pueden analizar actitudes y percepciones sobre temas como el <i>bullying</i> en la escuela o la discriminación de género.	Fomenta el compromiso con la sociedad y el sentido de responsabilidad ciudadana.
Impacto del consumo en el medio ambiente	Investigar el uso de plásticos en la comunidad y diseñar campañas para reducir su impacto ambiental.	Mejora las habilidades de investigación y el manejo de datos.

Nota. Elaboración propia a partir de Castro (2022).

Creación de productos o servicios

La creación de productos o servicios como estrategia didáctica permite a los estudiantes desarrollar habilidades creativas y emprendedoras. Este enfoque combina conocimientos de diversas áreas, como la tecnología, la economía, el diseño y la comunicación, fomentando un aprendizaje interdisciplinario (Córdoba *et al.*, 2022).

Del mismo modo, Córdoba *et al.*, (2022) presentan algunos ejemplos a considerar, los cuales se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. *Ejemplos de Investigaciones sobre creación de productos y servicios en el aula*

Estrategias específicas	Descripción	Beneficios
Desarrollo de aplicaciones o herramientas digitales	Los estudiantes pueden diseñar una aplicación móvil que facilite el aprendizaje de matemáticas o promueva la conciencia ecológica.	Fomenta la creatividad y la innovación.
Emprendimientos sostenibles	Creación de productos reciclados o ecológicos para vender en la comunidad escolar, como bolsas reutilizables o jabones artesanales.	Desarrolla habilidades de planificación y trabajo en equipo.
Proyectos de impacto social	Diseño de servicios comunitarios, como campañas de alfabetización o iniciativas de ayuda a personas en situación de vulnerabilidad.	Potencia la capacidad de resolución de problemas y el liderazgo.

Nota. Elaboración propia a partir de Córdoba *et al.*, (2022).

De lo analizado se determina que, desde la perspectiva del docente enseñante-aprendiente, el ABP le brinda la oportunidad de aprender junto a sus estudiantes, explorar nuevas formas de enseñanza y adaptar su rol a uno más cercano al de un facilitador o guía. A

medida que los estudiantes investigan y experimentan, el docente también adquiere nuevos conocimientos y descubre enfoques más efectivos para el aprendizaje.

Estas estrategias no solo benefician el aprendizaje de los estudiantes, sino que también enriquecen el desarrollo profesional del docente. La dualidad del docente enseñante-aprendiente se manifiesta en la necesidad de estar en constante actualización, experimentar con nuevas metodologías y aprender de los resultados obtenidos en el aula.

Motivación y emoción en el aprendizaje

El aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, entre los cuales la motivación y la emoción juegan un papel fundamental. Ambos aspectos influyen en la disposición del estudiante para aprender, en su nivel de compromiso con las tareas académicas y en la consolidación de conocimientos a largo plazo (Justiniano & Cancino, 2024). Para los docentes, comprender la relación entre emoción y motivación es esencial para diseñar estrategias didácticas efectivas y fomentar un ambiente educativo estimulante.

La motivación es la fuerza que impulsa a una persona a realizar una acción con un propósito determinado. En el contexto educativo, la motivación influye en el interés del estudiante por aprender, en su persistencia ante los desafíos y en su nivel de esfuerzo.

Tipos de motivación

En el contexto educativo, es posible determinar los tipos de motivación, las cuales han sido abordadas por Valenzuela *et al.*, (2015) y analizadas a partir de la tabla 5.

Tabla 5. *Motivación intrínseca y extrínseca en el ámbito de la educación*

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
-----------------------	-----------------------

Surge del interés genuino y la satisfacción personal por aprender.	Depende de factores externos como calificaciones, recompensas o reconocimiento social.
Se asocia con la curiosidad, el deseo de superación y la exploración de nuevos conocimientos.	Puede incluir incentivos como premios, elogios del docente o la competencia entre compañeros.
Ejemplo: Un estudiante que investiga sobre un tema porque le apasiona, sin necesidad de recompensas externas.	Ejemplo: Un estudiante que estudia para obtener una buena nota o evitar una sanción.

Nota. Elaboración propia a partir de Valenzuela *et al.*, (2015).

En consecuencia, la motivación es un factor clave en el aprendizaje, y los docentes tienen un papel fundamental en fomentarla a través de estrategias que despierten el interés de los estudiantes, les den autonomía y refuercen sus logros.

En este mismo orden de ideas, Maldonado *et al.*, (2024) establecen que existen estrategias que pueden ser empleadas para aumentar la motivación en el contexto académico, entre las que destaca las resumidas en la tabla 6.

Tabla 6. *Estrategias para aumentar la motivación*

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Establecer objetivos claros y alcanzables	De esta manera los estudiantes perciban el progreso en su aprendizaje.
Relacionar los contenidos con la vida cotidiana	haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo.
Ofrecer autonomía en el aprendizaje	permitiendo que los estudiantes elijan proyectos o enfoques según sus intereses.

Reconocer y reforzar los logros	utilizando el reconocimiento positivo como herramienta de motivación.
Crear un ambiente de confianza y apoyo	donde los estudiantes se sientan valorados y motivados a participar.

Nota. Elaboración propia a partir de Maldonado *et al.*, (2024).

En la dualidad del docente como enseñante y aprendiz, la motivación y la emoción no solo influyen en los estudiantes, sino también en la propia práctica docente. Un docente motivado, que experimenta emociones positivas en su labor, transmitirá entusiasmo y compromiso, generando un impacto directo en el aprendizaje de sus estudiantes.

Enseñanza reflexiva

La enseñanza reflexiva es un enfoque pedagógico que reconoce al docente como un profesional en constante evolución. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de analizar críticamente la propia práctica educativa, identificar áreas de mejora y adaptar estrategias para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que en el contexto globalizado la educación se encuentra en permanente cambio, la enseñanza reflexiva se convierte en una herramienta clave para la mejora continua y la innovación en el aula (Peña *et al.*, 2021).

La enseñanza reflexiva implica que el docente no solo actúe como un transmisor de conocimientos, sino también como un aprendiz activo de su propia práctica. Este enfoque parte de la premisa de que los maestros deben cuestionarse constantemente sobre cómo enseñan, qué impacto tienen sus métodos y cómo pueden mejorar su labor en función de las necesidades de sus alumnos. Al adoptar una actitud reflexiva, el docente desarrolla una

mayor conciencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que le permite realizar ajustes estratégicos y mejorar la calidad educativa.

Características de un docente reflexivo

En criterio de Ortega (Ortega, 2019), un educador reflexivo posee ciertas cualidades que lo distinguen de un docente tradicional. Entre ellas se encuentran:

- Autoconciencia profesional: Reconoce que su labor no es estática, sino que debe actualizarse constantemente.
- Pensamiento crítico: Analiza de manera objetiva sus propias prácticas, cuestionando qué funciona y qué debe cambiar.
- Capacidad de adaptación: Está dispuesto a modificar estrategias si estas no generan los resultados esperados.
- Escucha activa: Valora la retroalimentación de los estudiantes y otros docentes para mejorar su enseñanza
- Disposición al aprendizaje continuo: Se mantiene actualizado con nuevas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos.

De tal manera, que el docente reflexivo se distingue por su capacidad de analizar y mejorar continuamente su práctica educativa. La autoconciencia profesional le permite reconocer la necesidad de actualización, mientras que el pensamiento crítico lo impulsa a cuestionar sus métodos. Su adaptación a nuevas estrategias garantiza un aprendizaje efectivo para los estudiantes. La escucha activa favorece un ambiente de enseñanza más inclusivo y dinámico. Además, su disposición al aprendizaje continuo refuerza su rol como modelo a seguir. En conjunto, estas cualidades potencian la calidad educativa y fomentan la innovación en el aula.

Estrategias para fomentar la enseñanza reflexiva

Para desarrollar una enseñanza reflexiva, los docentes pueden aplicar diversas estrategias que les permitan evaluar su desempeño y realizar mejoras constantes, entre las que se encuentran las siguientes, en criterio de Chacón (2008):

Autoevaluación Docente

La autoevaluación es un ejercicio clave en la enseñanza reflexiva (Ortega, 2019).

Implica que el docente analice su propia práctica con preguntas como:

- ¿Los métodos que utilicé fueron efectivos?
- ¿Cómo reaccionaron los estudiantes ante los contenidos y actividades?
- ¿Qué aspectos puedo mejorar en mis clases?

Una forma práctica de autoevaluarse es llevar un diario de enseñanza, donde se registren observaciones diarias sobre la dinámica del aula, los logros alcanzados y los desafíos encontrados.

Retroalimentación de los Estudiantes

Los alumnos son los principales receptores del proceso de enseñanza, por lo que su opinión es fundamental para mejorar la práctica docente. Obtener su retroalimentación permite comprender qué estrategias resultan más efectivas y qué aspectos deben ajustarse (Espinoza, 2021).

Para lograr una retroalimentación efectiva, el docente puede:

- Aplicar encuestas anónimas sobre la percepción de los estudiantes respecto a las clases.

- Realizar reuniones periódicas para discutir qué métodos han sido útiles.
- Fomentar el diálogo abierto, permitiendo que los alumnos expresen libremente sus opiniones.

Ejemplo: Un docente de ciencias podría preguntar a su clase si las demostraciones prácticas les ayudan a comprender mejor los conceptos en comparación con la teoría escrita.

Capacitación y Actualización Continua

La educación está en constante evolución, por lo que el aprendizaje docente no debe detenerse. La formación continua permite a los educadores conocer nuevas metodologías, herramientas tecnológicas y enfoques innovadores para mejorar su enseñanza (Domingo, 2022).

Algunas formas de mantenerse actualizado incluyen:

- Participar en congresos y seminarios educativos.
- Inscribirse en cursos de formación docente en línea o presenciales.
- Leer artículos y libros sobre pedagogía y neuroeducación.
- Intercambiar experiencias con otros docentes en comunidades de aprendizaje.

Ejemplo: Un profesor de literatura podría actualizarse en el uso de herramientas digitales como Padlet o Kahoot para hacer más interactivas sus clases.

Observación y Trabajo Colaborativo

Observar a otros docentes y compartir experiencias con colegas permite obtener nuevas perspectivas sobre la enseñanza. La observación entre pares ayuda a identificar buenas prácticas y áreas de mejora (Castro & Sagredo, 2024).

Para potenciar el trabajo colaborativo, los docentes pueden:

- Participar en grupos de estudio con compañeros del mismo nivel o especialidad.
- Realizar sesiones de observación entre colegas y dar retroalimentación constructiva.
- Compartir estrategias exitosas en reuniones pedagógicas.

Ejemplo: Un equipo docente puede reunirse periódicamente para intercambiar ideas sobre cómo mejorar la participación de los estudiantes en el aula.

En consecuencia, la enseñanza reflexiva está estrechamente vinculada con la idea de que el docente también es un aprendiz. En la actualidad, un maestro no solo transmite conocimientos, sino que debe estar en constante formación y adaptación, constituyendo un elemento fundamental para la mejora continua de los docentes y la optimización de los procesos de aprendizaje. A través de la autoevaluación, la retroalimentación de los estudiantes, la formación continua y la observación entre pares, los educadores pueden perfeccionar sus estrategias pedagógicas y adaptarse a los desafíos de la educación moderna.

Dificultades en el proceso de enseñanza para docentes en su posición de aprendientes – enseñantes

La enseñanza no es un acto unidireccional, sino un proceso en el que el docente también aprende de manera continua. Sin embargo, esta doble posición de enseñante y aprendiente conlleva diversas dificultades que pueden afectar su desarrollo profesional y la calidad educativa (Linares *et al.*, 2021). Entre los principales desafíos se encuentran las compiladas en la tabla 7.

Tabla 7. *Dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje de docentes*

Dificultad	Contexto
Falta de tiempo para la formación continua	Los docentes deben equilibrar su rol de enseñanza con la actualización de sus conocimientos y metodologías. Sin embargo, la carga horaria, la planificación de clases y las tareas administrativas dificultan la participación en cursos, seminarios o investigaciones que mejoren su práctica.
Resistencia al Cambio y a Nuevas Metodologías	Algunos docentes pueden sentirse inseguros al incorporar nuevas tecnologías, enfoques pedagógicos o estrategias innovadoras. La falta de experiencia en estos ámbitos o el temor a salir de su zona de confort puede generar resistencia al aprendizaje continuo.
Sobrecarga de Información	La educación está en constante evolución, lo que obliga al docente a mantenerse actualizado en múltiples áreas. La gran cantidad de información disponible puede resultar abrumadora, dificultando la selección de estrategias realmente útiles para su contexto.
Falta de Recursos y Acceso a la Capacitación	En algunos casos, los docentes no tienen acceso a formación gratuita o de calidad, especialmente en zonas con limitaciones tecnológicas o económicas. Esto limita su posibilidad de mejorar sus prácticas y adaptarse a los cambios educativos.
Dificultades para Reflexionar sobre la Propia Práctica	La enseñanza reflexiva requiere tiempo y disposición para analizar aciertos y errores. Sin embargo, la rutina y la presión laboral dificultan la autoevaluación, lo que puede llevar a la

repetición de prácticas poco efectivas.

Expectativas Externas y Presión Social

El docente enfrenta la exigencia de ser un experto en su disciplina, mientras que también se le pide que aprenda y se actualice de forma permanente. Esta presión puede generar ansiedad y una sensación de insuficiencia, afectando su motivación.

Nota. Elaboración propia a partir de Linares *et al.*, (2021).

En tal sentido, se aprecia que la doble posición del docente como enseñante y aprendiente implica un proceso continuo de mejora y adaptación, pero también conlleva desafíos significativos. Superar estas dificultades requiere apoyo institucional, acceso a formación de calidad y estrategias que permitan integrar el aprendizaje continuo en la práctica docente sin generar sobrecarga. Un docente que logra equilibrar ambos roles fortalece su desarrollo profesional y contribuye a una educación más efectiva y enriquecedora.

Sujeto aprendiente-Sujeto enseñante desde la mirada psicopedagógica

A partir de lo expresado hasta el momento, se puede afirmar que los instructores, al haber tenido experiencia en el oficio que enseñaron, aprendieron en la práctica sostenida y así incorporaron significativamente la manera de enseñar ese oficio. Igualmente, su experiencia como docentes de oficios estaría mediada por experiencias comunicadas por otros docentes o instructores que han resultado claves para su manera de posicionarse como tales.

Rogoff (1993) expresa que el aprendizaje puede entenderse como una transformación de la participación de la persona en una actividad compartida por una comunidad de práctica o de aprendizaje. En esta perspectiva, se considera que la evidencia de aprendizaje no es un

producto en el sentido de la posesión de conocimiento o de habilidades por el individuo, sino la transformación gradual de la participación que muestra que la persona se va involucrando cada vez más y va asumiendo más responsabilidad en las actividades en que colaboran con otros, a la vez que muestra de esta forma, mayor dominio y conocimiento de la actividad en cuestión.

El campo disciplinar de la Psicopedagogía interviene en la interrelación entre el conocimiento y el saber, entre aquel que enseña y aquel que aprende, como así también incorpora una mirada particular en ese sujeto que aprende construyendo su propio conocimiento.

La investigación desde la mirada Psicopedagógica pretenderá posicionar al docente como sujeto enseñante-aprendiente. Fernández, psicopedagoga argentina, introduce el concepto de "Sujeto Aprendiz-enseñante", no solo para referirse a quien aprende y a quien enseña, a la dualidad de alumno-profesor, sino que incorpora para el campo disciplinar el concepto de aquel ser que es capaz de aprender y enseñar al mismo tiempo.

Según lo dispuesto por Fernández (2007) "Un sujeto se constituye como autor a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendices" (p. 70).

"El sujeto no solo es activo en cuanto a la construcción del conocimiento que va a 'incorporar' (es decir, en cuanto aprendiz), sino también lo es en cuanto transforma la situación en que está aprendiendo" (Fernández, 2007, p. 72).

Otros conceptos necesarios son los de sujeto aprendiz y sujeto enseñante, para referirnos al Instructor de formación profesional como enseñante-aprendiz. Desde la mirada de Fernández (2007) "solo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiz podrá enseñar" (p. 61).

Formación Profesional

Se entiende a la formación profesional, desde una perspectiva de formación continua, ofreciendo al profesional idóneo la adquisición y recreación de capacidades profesionales. Esto requiere generar procesos educativos y actividades formativas basados en la acción y reflexión sobre situaciones reales de trabajo (Res. CFE 115/10, 2010).

Por su parte, Freire (1993) expone que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (p. 22). En relación con esto, se puede decir que es tarea de los instructores de formación profesional, como aquel sujeto que enseña y crea de manera artesanal las condiciones para que el aprendiz se apropie del conocimiento y pueda reconstruirlo.

El valor de la práctica de la enseñanza es muy grande. Retomando los aportes de Sennett (2009), citado por Allud (2017), se puede entender la práctica de enseñanza como:

Aquel proceso que moviliza distintos tipos de acción, requiere del manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidades de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos y situaciones inimaginables. La enseñanza puede caracterizarse como una artesanía, entendida como esa habilidad de algo, crear algo (Allud, 2017, p.36).

Al enseñar un tema dentro del diseño curricular, el docente presenta a sus alumnos diversas actividades en relación con el tema. Las actividades se instalan en un proceso continuo que se inscribe en un método y secuencia con la que presentan el tema; para esto se utilizan diversas técnicas, recursos y procedimientos como aquellas estrategias utilizadas por el docente dentro del modelo de aprendizaje elegido.

Por último, resulta necesario comprender en el contexto en el que se llevan a cabo estas prácticas. No se puede negar la existencia de la situación áulica que se convierte en

escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El valor de la práctica de la enseñanza es muy significativo. Retomando los aportes de Sennett (2009, citado por Alliud, 2017), se puede entender la práctica de enseñanza como:

Aquel proceso que moviliza distintos tipos de acción, requiere del manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidades de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos y situaciones inimaginables. La enseñanza puede caracterizarse como una artesanía, entendida como esa habilidad de hacer algo, crear algo. (p. 36)

Al enseñar un tema dentro del diseño curricular, el docente presenta a sus alumnos diversas actividades en relación con el tema. Las actividades se instalan en un continuo proceso que se inscribe en un método y secuencia con la que se presenta el tema; para ello, se utilizan diversas técnicas, recursos y procedimientos, como aquellas estrategias usadas por el docente dentro del modelo de aprendizaje elegido.

Por último, resulta necesario comprender en el contexto en el que se llevan a cabo estas prácticas, no se puede negar la existencia de la situación áulica que se convierte en escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo a Fernández (2007) y su teoría sobre sujeto autor, quien refleja la importancia del sujeto autor, en este caso el instructor de formación profesional, “no es solo el conocimiento que adquiere sobre cómo enseñar para sí mismo, sino la transformación y construcción que hay en él y en quienes lo rodean, en este caso los alumnos” (p. 71-72)

CAPÍTULO III

MÉTODO

Diseño de estudio

Un diseño de estudio no experimental es aquel en el que el investigador observa y analiza fenómenos tal como ocurren en la realidad, sin manipular variables ni intervenir en el proceso. Es decir, no hay asignación aleatoria ni control directo sobre los factores que afectan el fenómeno estudiado (Hernández *et al.*, 2014).

En el presente estudio, no busca manipular ni intervenir en las condiciones o variables relacionadas con los instructores del Centro de Formación Profesional, sino que se observan y analizan la realidad tal como se presenta, sin alterar su práctica ni influir en sus procesos de enseñanza o aprendizaje.

Por su parte, el diseño cualitativo, se centra en comprender y explorar en profundidad las experiencias, percepciones, significados y contextos relacionados con el fenómeno, utilizando datos no numéricos como entrevistas, observaciones y documentos (Hernández *et al.*, 2014). En este caso, los objetivos apuntan a comprender en profundidad aspectos subjetivos como las expectativas, dificultades, estrategias y experiencias vividas por los instructores.

Por último, el diseño descriptivo tiene como objetivo principal detallar y caracterizar las particularidades del fenómeno, población o situación estudiada, sin buscar relaciones causales o explicaciones complejas (Hernández *et al.*, 2014). En este sentido, la investigación se propone describir y caracterizar los procesos, estrategias y experiencias de los instructores en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, sin pretender probar hipótesis ni establecer

relaciones causales, sino detallar cómo es esa doble posición de aprendiente y enseñante, qué dificultades enfrentan, qué estrategias emplean y cómo sus experiencias de formación influyen en su práctica actual.

Participantes

Los participantes de esta investigación son instructores y el director del Centro de Formación Profesional San José, ubicado en la ciudad de Salta. Se trata de docentes que se desempeñan en la enseñanza de oficios y que, al momento del estudio, se encuentran transitando o han transitado recientemente el inicio de su práctica formal como enseñantes.

Muestra

La muestra de esta investigación está conformada por 7 docentes instructores del Centro de Formación Profesional (CFP) San José, ubicado en la ciudad de Salta. Estos participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional no probabilístico, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio. Además es preciso conocer las experiencias del director de la institución, a quien se le aplicará una entrevista semiestructurada.

La unidad de análisis serán las prácticas docentes.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Ser instructores activos del Centro de Formación Profesional San José, en la ciudad de Salta.
- Contar con al menos un año de experiencia en la enseñanza de oficios dentro del CFP.

- Haber participado de procesos recientes de formación profesional o actualización pedagógica.
- Manifestar voluntariamente su interés y disposición para participar en entrevistas o instancias de recolección de datos.
- Estar dispuestos a reflexionar desde una mirada psicopedagógica sobre su rol docente.

Criterios de exclusión:

- Docentes que se encuentren en licencia prolongada o que no estén ejerciendo activamente en el CFP al momento del estudio.
- Instructores que no deseen participar o no brinden consentimiento informado para formar parte del estudio.
- Personas que ejerzan funciones administrativas o de gestión, pero que no estén directamente involucradas en la enseñanza de oficios.
- Participantes que no hayan transitado procesos formativos recientes, dificultando la reflexión sobre su doble rol.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado en esta investigación es una entrevista estructurada de respuestas abiertas, compuesta por 10 preguntas previamente elaboradas (ver anexo 1) y además una entrevista dirigida al director del centro, diseñado para esta investigación, constante de 6 preguntas (ver anexo 2). Esta herramienta se diseñó en coherencia con el enfoque cualitativo y descriptivo del estudio, con el objetivo de obtener información profunda, reflexiva y contextualizada sobre la doble posición del instructor como sujeto aprendiente y enseñante.

Procedimiento para la recolección y análisis de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se realizó el contacto con las autoridades del Centro de Formación Profesional San José para informar sobre el propósito del estudio y se solicitó la autorización institucional correspondiente. Una vez obtenida, se procedió a invitar personalmente a los docentes seleccionados, explicándoles los objetivos de la investigación y asegurando la confidencialidad de sus aportes.

Cada docente que aceptó participar previa firma del consentimiento informado, y posteriormente se coordinó una entrevista individual en un espacio tranquilo y reservado del centro, garantizando comodidad y privacidad y tuvo una duración aproximada de 30 minutos cada una.

Para el análisis de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo. Se transcribieron las entrevistas y se leyeron detenidamente para identificar temas recurrentes, categorías emergentes y significados relevantes. Se organizaron las respuestas según los ejes temáticos del instrumento, lo que permitió describir y comparar las experiencias, percepciones y estrategias relatadas por los docentes en su doble rol de aprendientes y enseñantes.

Consentimiento informado

El consentimiento informado es un documento esencial en el proceso de recolección de datos, mediante el cual se garantiza que los participantes conocen y aceptan libremente formar parte del estudio. En esta investigación, cada docente seleccionado fue informado de manera clara y accesible sobre los objetivos del trabajo, la metodología utilizada, el uso que se dará a la información recolectada, y sus derechos como participantes (ver anexo 3).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el desarrollo del presente apartado se muestran los resultados obtenidos a través de la entrevista a docentes y el directivo de la institución objeto de estudio, de las cuales se extrajeron las categorías apriorísticas y su correspondiente análisis descriptivo en el contexto de esta investigación, realizando la triangulación de los datos obtenidos, en el cual emergieron los siguientes criterios analizados en función de cada objetivo específico:

Objetivo específico 1: Identificar las expectativas y dificultades en los procesos de enseñanza de los instructores de Formación Profesional al inicio de su práctica formal de enseñanza.

Categorías apriorísticas

- Expectativas iniciales
- Dificultades en la práctica docente
- Condiciones institucionales
- Rol y vocación

Análisis descriptivo

En relación con las expectativas, la mayoría de los docentes entrevistados manifestaron un fuerte deseo de transmitir sus conocimientos técnicos y contribuir a la inserción laboral de los estudiantes. Estas expectativas estuvieron marcadas por la voluntad de “dar lo mejor”, como mencionó el docente de electricidad domiciliaria, quien expresó querer transmitir no solo teoría sino la experiencia de obra.

A su vez, el docente de electricidad fotovoltaica señaló que esperaba aportar desde su formación universitaria y formar parte de un equipo docente con visión pedagógica, lo que denota una expectativa vinculada al desarrollo profesional dentro de la institución.

El docente de plomería con 7 años de experiencia expresó como expectativa inicial que los alumnos pudieran adquirir habilidades prácticas sólidas. Esta visión se repite en varios casos y está fuertemente alineada con el enfoque práctico de la formación profesional.

En cuanto a las dificultades, todos los docentes coincidieron en que uno de los principales obstáculos fue la heterogeneidad del grupo, especialmente en términos de edad, conocimientos previos y nivel de escolaridad. Esta situación los obligó a adaptar sus estrategias, simplificar el lenguaje técnico y buscar formas más accesibles de explicar los contenidos.

Además, se reportaron limitaciones en los recursos didácticos y materiales, como lo planteó la docente de restauración y pintura, quien mencionó la falta de insumos para prácticas como empapelado o pisos flotantes. El docente de plomería también refirió problemas para explicar teoría sin contar con el apoyo de prácticas directas.

Otro aspecto recurrente fue la falta de formación pedagógica formal, expresada por varios docentes como una dificultad inicial para organizar la clase, planificar contenidos o manejar el aula. Sin embargo, esta falta fue compensada por la experiencia práctica, la vocación y el acompañamiento del equipo.

Desde la mirada institucional, el director del CFP reconoció estas mismas dificultades y destacó que “la experiencia técnica muchas veces suple la formación pedagógica inicial”. Asimismo, remarcó que desde la gestión se promueven capacitaciones, el trabajo colaborativo y el acompañamiento a los docentes que se inician.

Síntesis

Las expectativas iniciales de los docentes se centraron en la formación práctica y el deseo de transmitir saberes significativos. Las dificultades más frecuentes fueron la heterogeneidad del alumnado, la falta de formación pedagógica y de recursos materiales, lo cual refleja la necesidad de políticas institucionales de acompañamiento. La triangulación con el discurso directivo evidencia una coherencia entre la percepción de los docentes y las estrategias de apoyo institucional.

Objetivo específico 2: Describir las estrategias que construyen los instructores de Formación Profesional en la práctica de la enseñanza de oficios.

- Categorías apriorísticas
- Estrategias didácticas utilizadas
- Adaptación de contenidos técnicos
- Enfoque práctico y resolución de problemas
- Uso de recursos y materiales
- Aprendizaje desde la experiencia

Análisis descriptivo

Uno de los aspectos más evidentes en el discurso de los docentes entrevistados fue la fuerte presencia de estrategias didácticas centradas en la práctica real del oficio. La mayoría coincidió en que enseñar un oficio exige una enseñanza “haciendo”, donde los alumnos experimentan directamente con los materiales y herramientas que utilizarán en el campo laboral.

Por ejemplo, el docente de construcción en seco manifestó que “la enseñanza basada en la demostración práctica fue fundamental”, mientras que el de plomería indicó que utiliza talleres con materiales reales, maquetas y simulaciones. De forma similar, el docente de electricidad subrayó el uso de proyectos prácticos con aplicación real, incorporando recursos digitales y audiovisuales como parte de su estrategia de enseñanza.

Otra estrategia ampliamente señalada fue la contextualización de los contenidos, es decir, la vinculación del conocimiento técnico con situaciones reales de obra o del entorno laboral. El docente de electricidad fotovoltaica relató que utiliza ejemplos de sus propias experiencias laborales, anécdotas y casos reales para conectar teoría con práctica. Además, combinó teoría, práctica en laboratorio y recursos audiovisuales, destacando la escucha activa como herramienta pedagógica para detectar dudas no expresadas directamente por los alumnos.

En cuanto a la adaptación de contenidos técnicos, los docentes manifestaron que una de sus preocupaciones principales fue simplificar conceptos complejos para hacerlos accesibles a estudiantes con escasa preparación previa. La docente de restauración, por ejemplo, dijo que utiliza videos de prácticas correctas e incorrectas para mostrar cómo se debe trabajar. El docente de plomería también recurre a análisis de situaciones concretas, fomentando que los estudiantes “resuelvan por sí solos los problemas que se les presenten”.

En términos de aprendizaje desde la experiencia, varios docentes describieron que muchas de sus estrategias fueron construidas “por prueba y error”, mejorando en la medida que reflexionaban sobre su práctica. Algunos aprendieron observando a colegas con más experiencia, otros gracias a las devoluciones de sus alumnos. Este aprendizaje situado y reflexivo refuerza la idea de la doble posición del docente como sujeto enseñante y aprendiente.

Desde la mirada institucional, el director señaló que una de las acciones de apoyo es precisamente promover el intercambio entre docentes experimentados y aquellos que se inician, lo cual valida las estrategias espontáneas de aprendizaje entre pares que los docentes mencionaron.

Síntesis

Los instructores del CFP construyen sus estrategias didácticas desde la práctica, priorizando la enseñanza experiencial, el trabajo con casos reales, el uso de talleres, simulaciones, ejemplos visuales y la adaptación continua del contenido. La mayoría de ellos desarrolló estas estrategias en función de la necesidad de llegar a estudiantes diversos, consolidando una enseñanza flexible y realista. La mirada del director fortalece esta lógica al reconocer el valor del trabajo colaborativo entre docentes como parte del desarrollo profesional.

Objetivo específico 3: Desarrollar experiencias y prácticas de aprendizaje en su propia formación profesional que toman como referencia significativa los instructores de Formación Profesional para sus prácticas de enseñanza en la actualidad.

Categorías apriorísticas

- Trayectoria formativa y laboral previa
- Experiencias significativas como aprendientes
- Referencias tomadas de otros docentes o contextos formativos
- Aprendizaje por observación y práctica
- Formación autodidacta y actualización continua

Análisis descriptivo

Los docentes entrevistados reconocen de manera unánime que su formación profesional previa, tanto académica como laboral, es la base sobre la cual construyen su actual desempeño como formadores. Todos destacan que su experiencia en el oficio les permitió adquirir no solo los saberes técnicos, sino también una comprensión profunda de las situaciones reales que atraviesan los trabajadores.

Por ejemplo, el docente de electricidad domiciliaria señaló: “Aprendí principalmente en el trabajo, en el hacer cotidiano. Mi formación fue práctica, en obras, y a partir de ahí fui sumando conocimiento técnico que intento volcar de la mejor forma posible a los estudiantes”. Este testimonio se repite en la mayoría de los casos, donde los docentes reconocen que “enseñan como aprendieron”, es decir, mediante la práctica, el error, la observación y la repetición.

Las experiencias significativas de aprendizaje también incluyen modelos y figuras docentes que marcaron su trayectoria. Algunos mencionaron a docentes de universidad o compañeros con más experiencia como referentes. El docente de electricidad fotovoltaica, por ejemplo, se inspiró en los profesores que admiró durante su carrera y sostuvo que “observa y escucha permanentemente” a los demás instructores para mejorar.

Otro rasgo común es el reconocimiento del aprendizaje por observación y prueba, es decir, una formación no estructurada pero muy efectiva. Varios docentes indicaron que han aprendido “haciendo”, “corrigiendo errores”, o “mirando cómo otros resolvían problemas”. En este sentido, el oficio se transmite de manera relacional y contextual, y los docentes adoptan una actitud de aprendientes permanentes, como lo expresa el docente de electricidad básica: “Aprendo día a día, la electricidad es un campo muy amplio y eso me lleva a capacitarme para poder brindar una mejor enseñanza”.

Respecto a la formación pedagógica, la mayoría de los docentes reconoce tener escasa o nula preparación formal en el área, pero muestran una fuerte disposición a seguir aprendiendo. Muchos han realizado capacitaciones autodidactas o por iniciativa institucional, como el curso de formación inicial que mencionó el docente de electricidad fotovoltaica. Otros, como el docente de plomería, mencionaron que se capacitan constantemente en nuevas normativas y tecnologías, integrando estos aprendizajes en su práctica docente.

Desde la perspectiva institucional, el director del CFP reconoce esta realidad: si bien muchos docentes carecen de formación pedagógica formal, su experiencia y vocación son pilares del modelo formativo. Además, señaló que la institución promueve acuerdos con entidades formadoras para ofrecer espacios de capacitación pedagógica continua, lo que responde a una necesidad sentida por los propios docentes.

Síntesis

Los instructores del CFP construyen su rol docente desde sus trayectorias laborales y formativas, tomando como referencia experiencias propias de aprendizaje significativo. La práctica profesional, la observación de colegas, el error como oportunidad de mejora y la actualización permanente son elementos centrales en la forma en que enseñan hoy. Se identifican como aprendientes activos, y reconocen la necesidad de seguir fortaleciendo su formación pedagógica, aspecto que la institución acompaña mediante propuestas de capacitación y trabajo colaborativo. La triangulación muestra coherencia entre las trayectorias personales, las prácticas institucionales y la construcción del rol docente desde una mirada psicopedagógica.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente discusión se realiza a partir del análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas a siete instructores y un directivo del Centro de Formación Profesional San José, en la ciudad de Salta, en el marco del estudio sobre la doble posición de los docentes como sujetos aprendientes y enseñantes.

Los hallazgos se contrastan con los antecedentes revisados y el marco teórico construido, permitiendo identificar significados, tensiones y proyecciones para futuras investigaciones. A lo largo de esta discusión se busca analizar en profundidad las implicancias de los hallazgos en relación con las dimensiones pedagógicas, institucionales y formativas de la práctica docente en la educación profesional.

Expectativas y dificultades: el punto de partida de la experiencia docente

Los resultados permiten advertir que las expectativas de los instructores estuvieron fuertemente vinculadas con la transmisión del conocimiento práctico y con el compromiso por formar a otros en un oficio que ellos mismos dominaron previamente como trabajadores. Esta mirada vocacional se encuentra en línea con lo expresado por Guevara (2017), quien indica que los espacios de práctica son fundamentales para la construcción de la identidad del enseñante de oficio, en tanto remiten a experiencias concretas y a la significatividad del hacer.

En este sentido, las expectativas de los instructores no se orientaron hacia el ejercicio del poder o el control del aula, sino más bien hacia una concepción de enseñanza centrada en la utilidad del saber y en su mayoría, esperaban lograr una transmisión eficaz de su experiencia, contribuir a la formación laboral de los estudiantes y generar un impacto positivo en sus trayectorias. Esta orientación puede entenderse como parte de una pedagogía de la

intencionalidad, la cual ha sido referida por Freire (1993), en la que el docente no solo actúa como facilitador, sino como sujeto implicado en la transformación del otro.

No obstante, las dificultades iniciales estuvieron marcadas por la heterogeneidad de los grupos, la falta de formación pedagógica y la escasez de recursos, sin embargo, estas barreras, señaladas por Linares *et al.* (2021), son propias de la transición entre la experiencia como trabajador y el rol docente, lo que refuerza la necesidad de acompañamiento institucional. La carencia de formación pedagógica fue reconocida por los propios entrevistados, quienes manifestaron haber aprendido a enseñar desde la observación, la intuición y la prueba. Esto se relaciona con lo que Tardif (2014) denomina "saberes de la experiencia", que no necesariamente provienen de instancias formales, pero resultan fundamentales para el ejercicio docente.

La falta de recursos materiales también fue una limitación recurrente, sobre todo en las actividades prácticas que requieren insumos, herramientas y espacios adecuados. La precariedad de ciertas condiciones institucionales impacta en la motivación tanto de docentes como de estudiantes, tal como lo plantean Alvarado y Luna (2022) en sus estudios sobre formación profesional en contextos vulnerables.

Por último, la dificultad para abordar la diversidad en el aula remite a la necesidad de estrategias didácticas específicas que permitan atender distintos niveles de conocimientos previos, ritmos de aprendizaje y expectativas. En este aspecto, se evidencia una tensión entre la vocación y el saber hacer pedagógico, que es central en la discusión sobre profesionalización docente.

Estrategias didácticas: la pedagogía emergente desde la experiencia

Uno de los hallazgos más significativos fue la construcción de estrategias didácticas situadas, donde la experiencia, la prueba y el error, y la observación entre pares cumplen un papel fundamental. La práctica pedagógica en formación profesional no surge de manuales, sino de la necesidad de resolver situaciones concretas, tal como se describe en el trabajo de Villarreal (2023) sobre metodologías experienciales.

Los docentes entrevistados afirmaron construir sus estrategias de manera progresiva, tomando como referencia sus propias vivencias laborales, las respuestas de los estudiantes y los intercambios con colegas. Esto está directamente relacionado con el concepto de "enseñanza reflexiva" referida por Ortega (2019), en el que el profesional actúa como un investigador de su propia práctica, evaluando y ajustando sus acciones de forma permanente.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el uso de materiales reales, los ejemplos de obra y la narración de experiencias personales fueron estrategias recurrentes, lo que se vincula con las características del aprendizaje significativo (Ausubel, citado por Guamán y Venet, 2019), en tanto los instructores generan condiciones para que los estudiantes conecten los saberes nuevos con sus conocimientos previos y su contexto.

Asimismo, los relatos mostraron una clara tendencia a utilizar múltiples canales de comunicación y recursos visuales, especialmente para abordar contenidos técnicos complejos, siendo estos aspectos clave en contextos de educación profesional, donde la comprensión del proceso técnico requiere no sólo de explicación verbal, sino también de demostraciones, esquemas, videos o simulaciones. En esta línea, la tecnología aparece como una herramienta emergente, aunque su uso aún es incipiente en algunos espacios.

El aprendizaje situado, tal como lo plantea Rogoff (1993), también se evidencia en la forma en que los docentes construyen su rol, destacando que no enseñan desde el distanciamiento técnico, sino desde la participación activa en una comunidad de práctica, lo cual se transforma en aprendizaje para ellos también. La construcción de sentido pedagógico se realiza en acción, lo cual refuerza la idea de que la profesionalización docente en este nivel se configura de modo situado, en la experiencia compartida, y no de manera previa ni externa a la práctica.

Experiencias significativas: enseñar desde lo que se aprendió

Un aspecto central es que los instructores enseñan del modo en que aprendieron y en este sentido, recuperan sus vivencias como estudiantes, trabajadores o aprendices, y las resignifican para su práctica docente actual. Bailey y Flores (2022) destacan el papel de las creencias docentes como eje orientador de las decisiones pedagógicas, y esta idea se evidencia en el relato de los entrevistados, quienes identifican a antiguos formadores como modelos de referencia.

Las experiencias significativas no están solo relacionadas con instancias formales de capacitación, sino con situaciones de enseñanza vividas en el lugar de trabajo, en la interacción con otros operarios, con superiores o con formadores técnicos. La memoria pedagógica, como construcción subjetiva que articula pasado y presente, como lo indica Martínez (2004), es uno de los pilares del saber hacer del instructor, y permite comprender por qué determinadas formas de enseñar persisten y otras se resignifican.

Además, la ausencia de formación pedagógica formal no es entendida como carencia absoluta, sino como un camino que se construye desde la experiencia, la observación y la reflexión constante. La enseñanza reflexiva, según Ortega (2019), permite al docente revisar

sus prácticas, recibir retroalimentación y modificar sus estrategias. Esta lógica está presente en la actitud de aprendizaje permanente que manifiestan los instructores entrevistados.

En este sentido, podría afirmarse que los saberes pedagógicos que ponen en juego los instructores no son transmitidos académicamente, sino que se construyen como una práctica social compartida. Este hallazgo coincide con los aportes de Contreras (2018), cuando señala que la profesionalidad docente también se edifica a través de la apropiación crítica de las propias experiencias y no exclusivamente a partir de contenidos teóricos.

La doble posición: sujeto que aprende y que enseña

El análisis de las entrevistas permite visibilizar con claridad la vivencia concreta de los instructores en su doble rol de aprendientes y enseñantes, eje central de esta investigación. Esta condición no es estática ni se presenta como una contradicción, sino como una tensión creativa que habilita procesos de transformación personal y profesional, ya que los instructores del CFP San José no solo enseñan contenidos técnicos, sino que también aprenden constantemente de sus estudiantes, de sus errores, de las condiciones institucionales y de sus propios colegas.

Esta vivencia se vincula directamente con la propuesta de Schön (1992) sobre el “profesional reflexivo”, que aprende mientras actúa, reflexionando en y sobre la acción, lo que lejos de responder a un modelo cerrado de “experto que domina”, los docentes se posicionan como sujetos en construcción, adaptando sus prácticas, revisando sus decisiones y reformulando sus estrategias a partir de la experiencia.

Asimismo, el enfoque de Freire (1993) sobre el docente como sujeto dialógico encuentra eco en estos testimonios, evidenciando que enseñar y aprender son procesos que se entrecruzan en el aula-taller debido a que los docentes no solo ofrecen conocimientos, sino

que también se transforman en el encuentro con sus estudiantes. Esta relación de mutua influencia implica una redefinición permanente del rol docente, donde ya no es posible sostener la separación rígida entre el que enseña y el que aprende.

Esta doble condición también es sostenida institucionalmente, ya que en criterio del director del CFP reconoció que los instructores ingresan desde sus saberes técnicos, pero se constituyen como formadores en el ejercicio cotidiano, en el intercambio entre pares y en la adaptación constante al aula. La experiencia, el ensayo, el error, la autoformación y la apertura al aprendizaje aparecen como componentes estructurales del desarrollo profesional docente en este tipo de instituciones.

En este marco, resulta imprescindible pensar la figura del docente de formación profesional desde una lógica distinta a la de otros niveles educativos. No se trata solo de dominar un saber disciplinar ni de aplicar técnicas pedagógicas aprendidas, sino de integrar múltiples saberes, como técnicos, experienciales, sociales y reflexivos, en un proceso situado y relacional. El rol del enseñante-aprendiente aparece entonces como una categoría potente para resignificar la práctica docente en estos espacios.

La institución como escenario de formación

Otro aspecto clave surgido de los resultados es el papel de la institución formadora como un espacio de construcción identitaria y profesional, ya que, si bien los instructores valoran su trayectoria individual, es en el contexto institucional donde estas trayectorias se resignifican y se consolidan. La cultura organizacional del CFP, sus modos de acompañamiento, sus dinámicas internas y su apertura al intercambio entre docentes son elementos centrales que inciden en la conformación del rol.

Según Dubet (2006), en los centros de enseñanza no solo transmite saberes, sino que también construye sentidos y al respecto, los relatos de los docentes entrevistados reflejan que el CFP no es solo un lugar de trabajo, sino un espacio donde se sienten parte de una comunidad, donde pueden observar a otros, recibir apoyo, compartir experiencias y construir juntos formas de enseñar.

El director del centro refuerza esta mirada al destacar que la gestión promueve espacios de encuentro, actualización, diálogo entre instructores y apoyo en los primeros años. Esta política institucional se convierte en una forma de formación en sí misma, que se aleja de los esquemas tradicionales y responde a la lógica de la formación situada (Rogoff, 1993).

Sin embargo, también aparecen condiciones estructurales limitantes: falta de recursos, materiales insuficientes para las prácticas y escasa formación pedagógica inicial. Estas limitaciones revelan que, si bien la institución puede ser un escenario de aprendizaje, también requiere fortalecimiento y apoyo desde políticas públicas que reconozcan las particularidades del rol docente en la educación profesional.

En este sentido, es clave pensar la institución como formadora de formadores, un concepto trabajado por Imbernón y Canto (2013), donde el trabajo docente no solo es función sino también espacio de desarrollo profesional. De tal manera que en el CFP, como espacio de formación dual (para estudiantes y para docentes), requiere estrategias intencionadas que reconozcan esa doble función, impulsando tanto la actualización técnica como la reflexión pedagógica colectiva.

Implicancias para futuras investigaciones

Los hallazgos de esta investigación abren múltiples líneas de exploración futuras, en primer lugar, la figura del docente técnico como sujeto reflexivo merece ser abordada con

mayor profundidad, reconociendo que su proceso formativo no es lineal ni formalizado, sino emergente, contextual y socialmente compartido. Sería valioso realizar estudios longitudinales que acompañen la trayectoria de instructores desde su ingreso a la docencia hasta su consolidación, observando cómo se construyen sus saberes pedagógicos en el tiempo.

En segundo lugar, es necesario indagar más a fondo en el papel de la formación pedagógica específica para docentes de oficios, especialmente en contextos como el de los CFP, donde las herramientas tradicionales de la didáctica escolar no siempre son aplicables. Al respecto, es posible considerar interrogantes como: ¿Qué dispositivos pueden ofrecerse que respeten la lógica del hacer, del aprender en la práctica, pero que promuevan también la reflexión pedagógica?

También resultaría relevante desarrollar investigaciones que analicen la interacción docente-estudiante en talleres de formación profesional, focalizando en los procesos de comunicación, acompañamiento y evaluación informal, dado que gran parte de la enseñanza se da en la práctica y en tiempo real, estudiar estas dinámicas permitiría enriquecer las propuestas metodológicas.

Por último, sería importante comparar las experiencias de instructores en distintos contextos institucionales, urbanos, rurales, públicos y privados, para analizar cómo las condiciones estructurales influyen en la construcción del rol docente. Esto permitiría delinear políticas educativas más ajustadas a las realidades diversas de la formación profesional.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar la doble posición de los instructores del Centro de Formación Profesional San José, en la ciudad de Salta, durante el año 2025, en tanto sujetos aprendientes y enseñantes, desde una mirada psicopedagógica. A través del análisis cualitativo de entrevistas realizadas a siete docentes y un directivo, se logró comprender en profundidad las características, tensiones y significados que configuran esta experiencia docente particular.

En relación con el primer objetivo específico, se identificaron con claridad las expectativas y dificultades de los instructores al iniciar su práctica formal. Las expectativas estuvieron orientadas, principalmente, a la posibilidad de transmitir saberes técnicos útiles y brindar herramientas concretas para la inserción laboral de los estudiantes. Se trató de expectativas cargadas de compromiso y vocación.

Sin embargo, también emergieron obstáculos significativos, como la falta de formación pedagógica, la escasez de recursos materiales y la diversidad de trayectorias de los estudiantes. Estas dificultades no solo desafían la tarea docente, sino que también marcan la necesidad de políticas institucionales de acompañamiento sostenido.

Respecto del segundo objetivo, centrado en describir las estrategias de enseñanza construidas por los instructores, los hallazgos permiten afirmar que se trata de una pedagogía emergente, situada y profundamente atravesada por la experiencia personal. Las estrategias se construyen en la práctica, muchas veces mediante ensayo y error, a partir del intercambio con colegas, la observación mutua y la retroalimentación del grupo.

Se destacan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de materiales reales y ejemplos tomados del mundo laboral. Estas estrategias no responden a

modelos formales, sino a lógicas de sentido práctico, donde el docente también aprende mientras enseña.

En relación con el tercer objetivo, orientado a reconstruir las experiencias formativas significativas que los docentes recuperan como referencia para su práctica, los datos muestran que estas vivencias provienen tanto de espacios formales como informales, ya que los instructores enseñan de la manera en que aprendieron: observando, haciendo, equivocándose, y retomando saberes construidos en contextos laborales, en talleres o en interacciones con sus propios formadores. La memoria profesional, las creencias pedagógicas y la experiencia se entrelazan para dar lugar a estilos de enseñanza únicos, en constante transformación.

Finalmente, se confirma el objetivo general de este trabajo: los instructores del CFP transitan una condición dual como enseñantes y aprendientes permanentes. Esta doble posición no solo es inevitable, sino constitutiva de su identidad profesional, por lo que enseñan mientras aprenden, y aprenden mientras enseñan. Esta tensión dinámica se traduce en prácticas pedagógicas flexibles, adaptativas y cargadas de sentido. A su vez, es un potente punto de partida para pensar propuestas de formación pedagógica específicas para docentes de formación profesional, que reconozcan su trayectoria, su saber hacer y sus necesidades reales.

A través de esta investigación es posible comprender que el acto de enseñar un oficio no se limita a la transmisión técnica, sino que implica una relación pedagógica compleja, situada y profundamente humana. Reconocer, valorar y fortalecer esa doble condición aprendiente-enseñante es un paso clave hacia una educación profesional más justa, reflexiva y transformadora.

APORTES Y CONTRIBUCIONES

Esta investigación constituye un aporte original y significativo al campo de la formación profesional y de la psicopedagogía aplicada a contextos no escolares, al abordar de manera específica y situada la doble posición del docente como sujeto aprendiente y enseñante, dentro de un Centro de Formación Profesional (CFP). A través de un enfoque cualitativo y una metodología reflexiva, se logró visibilizar un aspecto poco explorado en la literatura académica: la construcción del rol docente a partir de saberes técnicos, experiencia laboral y trayectorias personales, en un marco institucional que no siempre provee formación pedagógica formal.

Entre los principales aportes se destacan:

- La construcción teórica de la figura del instructor como sujeto dual (enseñante-aprendiente), desde una perspectiva psicopedagógica, situada en el contexto concreto de la educación técnico-profesional. Esta mirada rompe con los modelos tradicionales que conciben al docente como un transmisor unidireccional del saber y propone una visión más humana, dinámica y relacional del acto educativo.
- El reconocimiento y valorización de los saberes de la experiencia, como fundamentos legítimos y potentes del hacer pedagógico en la enseñanza de oficios. El trabajo evidencia que la enseñanza en este nivel no solo se nutre de conocimientos académicos, sino también de trayectorias laborales, prácticas sociales y aprendizajes informales que configuran una didáctica emergente y contextual.
- La visibilización de los mecanismos de autoformación, colaboración y reflexión docente que se desarrollan espontáneamente en el marco

institucional del CFP. Estos procesos que muchas veces invisibilizados por la investigación educativa tradicional, demuestran que la profesionalización docente también puede construirse desde el hacer compartido, el diálogo entre pares y la observación mutua.

- Una propuesta metodológica replicable, basada en entrevistas profundas a instructores y triangulación con la mirada institucional, que puede ser utilizada en futuros estudios de formación profesional, en distintos contextos geográficos y con otras especialidades técnicas.
- Un aporte concreto a la psicopedagogía aplicada, al ampliar su campo de acción más allá de la educación inicial, primaria o secundaria, e integrarla como disciplina que también puede contribuir al análisis, acompañamiento y mejora de los procesos formativos en adultos, en espacios técnico-laborales.

En consecuencia, la presente investigación abre un nuevo campo de interrogación e intervención psicopedagógica, donde el foco no está solo en el estudiante, sino también en el docente en proceso. El reconocimiento de esta dualidad no solo enriquece el análisis teórico, sino que también brinda herramientas valiosas para diseñar dispositivos de formación continua más pertinentes, humanos y transformadores.

LIMITACIONES

Como todo proceso investigativo, este trabajo también presentó ciertas limitaciones que es necesario reconocer, tanto para delimitar el alcance de sus resultados como para orientar futuras investigaciones.

Una de las principales limitaciones fue el alcance geográfico e institucional restringido. El estudio se centró exclusivamente en un único Centro de Formación

Profesional (el CFP San José, de la ciudad de Salta), lo que si bien permitió una mirada profunda y contextualizada, limita la posibilidad de generalización a otros centros, regiones o modalidades de formación. Las prácticas docentes, los recursos disponibles y la cultura institucional pueden variar significativamente entre instituciones, por lo cual se sugiere replicar el estudio en otros contextos para ampliar la validez externa de los hallazgos.

Otra limitación fue la dimensión temporal del estudio, ya que se trató de una indagación acotada a un momento específico (año 2025), sin un seguimiento longitudinal que permita observar la evolución del rol del instructor en el tiempo. Esto podría ser complementado con estudios que analicen trayectorias docentes completas o procesos formativos prolongados.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Del análisis y la discusión de los resultados surgen diversas líneas de investigación futuras que permitirían ampliar, profundizar o diversificar los aportes de este estudio, entre ellas se destacan:

1. Estudios longitudinales sobre la construcción del rol docente en formación profesional.

Analizar cómo evoluciona la identidad pedagógica de los instructores a lo largo del tiempo, desde su ingreso hasta su consolidación como formadores, permitiría comprender mejor los procesos de profesionalización emergente.

2. Investigaciones sobre la formación pedagógica específica para docentes técnicos.

Es necesario explorar qué tipo de dispositivos, estrategias y contenidos formativos son más pertinentes para instructores que provienen del mundo del trabajo y no de carreras docentes tradicionales.

3. Análisis de la interacción docente-estudiante en el taller.

Investigar cómo se construyen los vínculos pedagógicos en situaciones prácticas reales, cómo se da la retroalimentación y qué formas de acompañamiento emergen durante las actividades técnicas.

4. Comparación entre experiencias docentes en distintos tipos de CFP.

Estudiar instructores que se desempeñan en centros urbanos, rurales, públicos y privados, permitiría identificar factores contextuales que influyen en la construcción del rol y en las estrategias didácticas.

5. Investigaciones sobre la percepción de los estudiantes en relación con el doble rol del docente.

Incluir la voz de los alumnos aportaría una visión complementaria para evaluar cómo se percibe y se valora esta doble condición de enseñante-aprendiente.

6. Exploraciones sobre el impacto de la cultura institucional en el desarrollo docente.

Analizar cómo inciden las dinámicas internas, los liderazgos, la colaboración entre pares y las condiciones organizacionales en la construcción de saberes pedagógicos situados.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A partir de la premisa de investigación y las conclusiones obtenidas en el desarrollo de la misma, es posible formular estrategias de intervención profesional que se derivan de la doble condición del docente como enseñante-aprendiente:

Estrategia 1: Dispositivo institucional de mentoría y acompañamiento pedagógico entre pares

Fundamentación

El reconocimiento de los instructores como sujetos que enseñan y aprenden simultáneamente exige la creación de espacios donde puedan compartir, intercambiar, observar y reflexionar colectivamente sobre sus prácticas. Las conclusiones del estudio mostraron que muchos docentes construyen su saber pedagógico a partir de la experiencia y la observación de colegas. Esto da lugar a una forma de formación situada y colaborativa, que puede ser sistematizada y fortalecida mediante un programa formal de mentoría entre pares.

Objetivo general

Acompañar el desarrollo pedagógico de los instructores de formación profesional mediante el intercambio sistemático entre docentes con diferente nivel de experiencia, favoreciendo la construcción de saberes didácticos y el fortalecimiento del rol docente.

Líneas de acción

- Selección de docentes con trayectoria consolidada para actuar como mentores.
- Asignación de instructores noveles o en etapa de iniciación para ser acompañados.
- Planificación de observaciones cruzadas de clases o talleres.

- Organización de reuniones mensuales de retroalimentación y análisis de casos reales.
- Registro reflexivo de las experiencias compartidas.
- Sistematización institucional de los aprendizajes surgidos del dispositivo.

Proyección institucional

La mentoría entre pares no solo beneficia al docente acompañado, sino que también fortalece la identidad profesional del mentor, favorece la construcción de una comunidad pedagógica, y transforma al CFP en un espacio de formación continua no formal. En el mediano plazo, el dispositivo puede ampliarse a todas las especialidades del centro y convertirse en una política pedagógica institucional.

Estrategia 2: Espacios de formación docente con enfoque situado y psicopedagógico

Fundamentación

Las conclusiones de la investigación muestran que muchos instructores llegan a la docencia sin formación pedagógica específica. Sin embargo, también se evidencia una fuerte actitud de aprendizaje permanente y una necesidad sentida de mejorar sus prácticas. Por ello, se propone una estrategia de formación docente continua, adaptada a la realidad concreta de la enseñanza de oficios, que parta de sus experiencias y promueva la reflexión crítica y psicopedagógica sobre su hacer.

Objetivo general

Brindar a los instructores un espacio de formación profesional que articule los saberes técnicos con herramientas pedagógicas situadas, fortaleciendo la construcción del rol docente desde una mirada psicopedagógica y colaborativa.

Líneas de acción

- Relevamiento de necesidades formativas desde la voz de los docentes.
- Diseño de módulos breves de formación basados en problemáticas reales del aula-taller.
- Inclusión de ejes como: enseñanza de adultos, planificación por competencias, evaluación formativa, trabajo con la diversidad, comunicación pedagógica y autocuidado docente.
- Incorporación de técnicas de análisis de casos, escritura reflexiva, role-playing y coevaluación.
- Participación activa de docentes como formadores de sus pares (modelo de formación horizontal).
- Articulación con equipos psicopedagógicos o externos para el acompañamiento.

Proyección institucional

El diseño de este trayecto formativo permitiría consolidar una pedagogía contextualizada para la formación profesional. Además, su implementación podría generar materiales propios, registros institucionales de prácticas, y sentar las bases para futuras certificaciones pedagógicas. Su sostenibilidad a lo largo del tiempo dependerá de la apropiación colectiva por parte de los instructores y del respaldo de la gestión institucional.

Estrategia 3: Observatorio institucional de prácticas docentes en formación profesional

Fundamentación

La investigación permitió visibilizar la riqueza y variedad de estrategias didácticas que los instructores desarrollan de forma empírica y no sistematizada. Muchas de estas experiencias podrían ser validadas, replicadas o mejoradas si se generaran dispositivos institucionales de observación, registro y análisis. A su vez, este proceso contribuiría a fortalecer la identidad profesional del docente técnico y al diseño de políticas pedagógicas más adecuadas al nivel.

Objetivo general

Instalar un espacio permanente de análisis, documentación y reflexión sobre las prácticas docentes en el CFP, que permita mejorar la calidad de la enseñanza, generar conocimiento pedagógico institucional y retroalimentar las decisiones formativas.

Líneas de acción

- Crear un comité institucional integrado por instructores, directivos y asesores pedagógicos.
- Establecer criterios de observación colaborativa en talleres y aulas.
- Promover instancias voluntarias de apertura de clases, con fines formativos, no evaluativos.
- Diseñar instrumentos de registro accesibles que incluyan dimensiones técnicas, didácticas y vinculares.
- Sistematizar los hallazgos en informes periódicos con propuestas de mejora.

- Realizar jornadas institucionales donde se socialicen los aprendizajes del observatorio.

Proyección institucional

El observatorio permitiría consolidar un acervo institucional de buenas prácticas, detectar necesidades emergentes, y sostener procesos de mejora continua. En el largo plazo, podría vincularse con políticas educativas jurisdiccionales y colaborar en la elaboración de estándares pedagógicos para la formación profesional.

Cabe destacar que, estas tres estrategias no deben entenderse como intervenciones aisladas, sino como partes de un proceso transformador más amplio que reconoce al docente de formación profesional como un sujeto que aprende, enseña, reflexiona y se construye en relación con otros. La articulación entre mentoría, formación situada y observación institucional permite crear un ecosistema formativo que respete la experiencia, promueva la innovación pedagógica y fortalezca la dimensión humana de la enseñanza de oficios.

REFERENCIAS

Alvarado, J., & Luna, J. (2022). Sostenibilidad, nueva normalidad y educación presencial:

Retos para la formación profesional de los docentes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 210-217.

<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778114024.pdf>

Álvarez, H., Arteaga, A., Martónez, N., & Zambrano, V. (2023). *Fortalecimiento De La Competencia Tecnológica En Instructores Del Centro De*. Universidad de Cartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/afa29851-1138-43f5-93d5-60ad69a8e0a9/content>

Álvarez, S. (2021). *Yo teórico de la inclusión digital de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la Formación Profesional integral de los instructores y aprendices del Servicio Nacional de aprendizaje (Sena)*. Universida Pedagógica Experimental Libertador. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/800/725>

Bailey, J., & Flores, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. 33(1).

<https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.73717>

Bilbao, E. (2021). Desarrollo de la competencia científica mediante el aprendizaje basado en proyectos y TIC en Educación Primaria. *Education Review*(39), 305-320.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p>

Carranza, M. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta:

percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 898-922.

<https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>

Castro, L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 7(6).

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042457>

Castro, R., & Sagredo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*(93), 81-98.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>

Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente.

Educere, 12(41), 277-287.

<https://doi.org/https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n41/art07.pdf>

Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado* (Sexta edición ed.). Morata.

https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/09/Contreras.-La-utonomia-del-Profesorado_prw.pdf

Córdoba, C., Marcillo, M., & Predes, A. (2022). Desarrollo de branding como experiencia de aula: estudio de caso marca Popula Visual. *Revista multidisciplinar Ciencia Latina*,

6(2), 2976-2989. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2067

Domingo, A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente.

Zona Próxima(34), 3-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la*

modernidad (Primera ed.). Gedisa Editorial. <https://archive.org/details/dubet-f.-el-declive-de-la-institucion/page/n5/mode/1up>

- Espinoza, e. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
https://doi.org/http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389
- Flores, L., Gómez, Y., Chactana, R., Prado, P., Jurado, E., & Huayta, Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Pakamuros*, 9(4), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
https://dn790004.ca.archive.org/0/items/De_todo_un_poco/Pedagogia%20de%20la%20esperanza%20-%20Paulo%20Freire.pdf
- Garcés, R. (2021). *Propuesta de aprendizaje colaborativo desde el paradigma sociocultural para mejorar competencias investigativas en estudiantes de una universidad de Guayaquil*. Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68551/Garc%c3%a9s_SRE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, J. (2022). A un Siglo de “El Análisis de la Mente” (1921) de Bertrand Russell. *Revista de psicología*, 18(36), 255-270.
<https://doi.org/https://doi.org/10.46553/RPSI.18.36.2022.p60-82>
- González, P. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. *Mendive. Revista de Educación*, 24(4), 1109-1122.
https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962022000401109&script=sci_arttext

- Guamán, v., & Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223.
https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400218
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 127-145.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Quinta edición ed.). Mc Graw Hill.
https://drive.google.com/file/d/1OzAyRwb_hGWHFOuhs6iWpFv8bstIXLfs/view
- Herrera, C., & Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes*, 7(28), 758-772. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Herrera, M. (2021). *El desarrollo del lenguaje*. XIII Congreso Internacional de.
<https://doi.org/https://www.aacademica.org/000-012/820>
- Imbernon, F., & Canto, P. (2013). *Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*. Sinéctica.
<https://scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a10.pdf>
- Justiniano, R., & Cancino, D. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *s. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 380-392.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Linares, E., García, A., & Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en laUPIBI del IPN. *RIDE. Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22), e019.

<https://doi.org/RIDE>. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo

Maldonado, L., Onishi, O., & Dorado, A. (2024). Estrategias para fomentar la motivación durante el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Médica La Paz*, 30(3), 59-63. https://doi.org/http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582024000300059

Martínez, A. (2004). *Memoria pedagógica y práctica docente*. magisterio.

Martínez, D. (2023). *La formación para el trabajo en tiempos de pandemia: un análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas por los instructores del Centro de Comercio y Servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Caldas, Colombia, durante el año 2020*. Universidad nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/168699/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, F. (2022). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos*, 43(174), 170-185. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208>

Miranda, y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>

Ornique, M., Reboredo, S., & Sabelli, M. (2021). *De la clase magistral a la exposición significativa. Sobre la imperiosa necesidad de modificar las prácticas de exposición* (primera edición ed.). Ediciones isalud. <https://ftp.isalud.edu.ar/news/links/Potenciar->

la-ensenanza-y-los-aprendizajes-Agullo-Reboredo-Sabelli.pdf#page=25

Ortega, C. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas.

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 10(18), e00012.

https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100012

Palomeque, D., & Guevara, C. (2021). Revista Interdisciplinaria de Humanidades,

Educación, Ciencia y Tecnología. *Entornos virtuales de aprendizaje y práctica docente: Retos y perspectivas de los*, VII(13), 296-321. <https://doi.org/DOI>

10.35381/cm.v7i13.488

Parra, p., & Mejía, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del

siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3).

https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000300007

Peña, G. (2024). *Análisis del diseño de las estrategias de enseñanza de las y los Instructores*

del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), de la Red de Comercio y Ventas, del Programa de Gestión de Mercados, en la Regional Cauca, durante el periodo 2022-

2023. Universidad Nacional de La Plata.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2910>

Peña, R., Pérez, M., & Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica

reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior.

Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 19(1).

<https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Editorial Paidós.
<https://archive.org/details/rogoff-b.-aprendices-del-pensamiento.-el-desarrollo-cognitivo-en-el-contexto-social/page/n2/mode/1up>
- Ruiz, D., & Ortega, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Humanidades*, 2-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
https://www.academia.edu/32121325/LA_FORMACION_DE_PROFESIONALES_REFLEXIVOS_Donald_Schön_1992_Paidós_Barcelona_CAP%8DTULO_1_LA_PREPARACION_DE_PROFESIONALES_PARA_LAS_DEMANDAS_DE_LA_PR%8ICTICA
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea de ediciones.
<https://archive.org/details/tardif-m.-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional/page/8/mode/1up>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Velasco, E., mar, V., & Sánchez, K. (2022). La formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(3), 337-359.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24306>
- Vernengo, R. (2023). Estructura y función de la clase magistral. *Academia. Revista sobre*

enseñanza del Derecho, 21(41), 15-35.

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9228903.pdf>

Villarreal, O. (2023). *Formación de instructores en metodologías experienciales orientadas al emprendimiento en el Centro Internacional de Producción Limpia-Lope de la regional Nariño*. Universidad Nacional de la Plata.

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/161840/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yunes, R., & Yunes, M. (2024). Conductismo y Etología. *Revisat de historia de la Psicología*, 45(4), 31-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/rhp2024a16>

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista

https://docs.google.com/document/d/1jVNimyd15LzZMfmQ59TODWG1caOSl_-N/edit?usp=sharing&oid=102473969994142661283&rtpof=true&sd=true

DOCENTE DEL CURSO DE:

EDAD:

AÑOS EN LA DOCENCIA:

1. ¿Hace cuánto trabaja en la docencia? ¿qué enseña en el cfp san José? ¿trabaja o trabajó en otra institución?
2. ¿cómo fue su primera experiencia como docente en el cfp?
3. ¿En relación a tu ser docente como describís tu primera experiencia?
4. ¿qué expectativas tenías cuando inició la docencia en el cfp?
5. ¿qué dificultades encontró en las prácticas de enseñante?
6. ¿tuvo alguna otra experiencia en la docencia y/o enseñó en otro lugar?
7. ¿Volviendo a tu experiencia de ser docente que consideras más importante? ¿Tener el conocimiento del oficio o tener e el conocimiento de la didáctica?
8. Si tuvieras que pensar en tu propio proceso de aprendizaje ¿qué experiencia podrías evocar, que aspectos te resultan importantes?
9. ¿recuerdas alguna experiencia de aprendizaje en torno a cómo enseñar y que resulten significativas a la hora de enseñar?
10. ¿qué estrategias utiliza para la enseñanza de su área de especialización?
11. ¿qué consideras que necesitas seguir aprendiendo para mejorar como docente?
12. Al momento de enseñar si los tendrías que clasificar o decir de dónde aprendiste vos para poder enseñarlo cómo me describirías
13. En el desempeño de su rol como docente consideras que estás aprendiendo, ¿qué cosas?

Anexo 2. ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CFP SAN JOSÉ

Edad: _____

Años en el cargo _____

https://docs.google.com/document/d/1jVNimyd15LzZMfmQ59TODWG1caOSI_-N/edit?usp=sharing&oid=102473969994142661283&rtpof=true&sd=true

1. ¿Cuál es su opinión sobre que muchos docentes del CFP no tengan título formal en docencia, pero sí enseñen oficios?
2. ¿Considera que la falta de título formal en docencia es un problema para la calidad educativa?
3. ¿Qué medidas se toman para apoyar a estos docentes en su rol educativo?
4. ¿Cómo evalúa el desempeño de estos docentes que no son profesionales de la educación?
5. ¿Qué piensa sobre la importancia de que el docente tenga experiencia práctica en el oficio que enseña?
6. ¿Hay planes futuros para formalizar o complementar la formación pedagógica de los docentes?

Anexo 3. Modelo de Consentimiento Informado

Título del estudio:

“La doble posición de sujeto aprendiente y enseñante de los instructores del Centro de Formación Profesional San José, en la ciudad de Salta, durante el año 2025, desde una mirada psicopedagógica.”

Investigadora: Gimena Carrizo Agüero

Institución: Centro de Formación Profesional San José

Curso: Montador Electricista Domiciliario/Montador en Instalaciones Sanitarias/Restauración y Pintura en Obras/Electricista en Inmuebles/Construcción en Seco/Electricidad Fotovoltaica

Año: 2025

Estimado/a participante:

Por medio del presente documento, se le invita a participar de manera voluntaria en una investigación académica que tiene como objetivo analizar el rol de los instructores de formación profesional en su doble condición de sujetos aprendientes y enseñantes. Esta investigación se enmarca en una mirada psicopedagógica y tiene fines exclusivamente educativos y científicos.

La participación consiste en una entrevista individual, con una duración aproximada de 30 minutos, donde se le realizarán 10 preguntas abiertas relacionadas con su experiencia y perspectiva como docente e instructor. La entrevista será grabada con su autorización, exclusivamente para su posterior transcripción y análisis.

Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información brindada. En ningún caso se publicarán nombres ni datos que permitan identificarlo/a. Su participación es completamente voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión ni sufrir ningún tipo de consecuencia.

En caso de aceptar, le pedimos que firme este consentimiento en señal de conformidad:

Declaro que he leído y comprendido la información anterior. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas ellas fueron respondidas satisfactoriamente. Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Firma de la investigadora: _____