

## **DESAFÍOS Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES NO DOCENTES. UNA REVISIÓN NARRATIVA**

Rubén Darío Silverio Suarez.  
Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio

Recibido: 20-09-2025  
Aprobado: 09-12-2025  
Publicado: 30-12-2025



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

## Autor

### **Rubén Darío Silverio Suarez.**

Venezolano, Ingeniero en Informática. Magister Scientiarum en Gerencia Administrativa. Doctor en Ciencias de la Educación. Académico. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos

**Correo electrónico:**

rubendariosilveriosuarez@gmail.com

**Orcid:**

<https://orcid.org/0009-0008-5090-4047>

### **Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio**

Venezolana. Médico Cirujano Especialista en Dermatología y Especialista en Docencia Universitaria. Académica. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos.

**Correo:**

nirumagutierrez@unerg.edu.ve

**Orcid**

<https://orcid.org/0009-0006-8161-6086>

## **DESAFÍOS Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES NO DOCENTES. UNA REVISIÓN NARRATIVA**

Challenges and limitations in pedagogical training  
for non-teaching professionals. a narrative review

## **Resumen**

El estudio tiene objetivo identificar los desafíos y limitaciones en la formación de profesionales de educación superior no docentes, abordando el dilema crítico entre la lógica pragmática y el paradigma socio-humanista de la pedagogía. Se justifica por el vacío de investigación sobre formación disciplinas no pedagógica. La metodología es una revisión narrativa, de orden interpretativo, organizada en tres ejes temáticos. Un hallazgo clave es que el conocimiento pedagógico en estos profesionales no es una adquisición pasiva, sino que se construye activamente a través del aprender-haciendo. Se concluye que la solución requiere un enfoque que invierta en los formadores y las políticas de apoyo, más allá de la capacitación individual.

**Palabras clave:** Formación, Pedagogía, Profesionales no Docentes, Aprender, Hacer, Enseñanza y Aprendizaje.

Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes.  
una revisión narrativa.

Rubén Darío Silverio Suarez & Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio.  
(REeED). V. 8, N.15 168-183

**Cómo citar este artículo:**

Silverio-Suarez, R. & Gutiérrez de Silverio, N. Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes. una revisión narrativa. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(15), 168-183

**Abstract**

The study aims to identify the challenges and limitations in the training of non-teaching professionals, addressing the critical dilemma between pragmatic logic and the socio-humanistic paradigm of pedagogy. It is justified by the research gap regarding training in non-pedagogical disciplines. The methodology consists of a narrative review of an interpretive nature, organized into three thematic axes. A key finding is that pedagogical knowledge in these professionals is not a passive acquisition but is actively constructed through 'learning-by-doing.' It is concluded that the solution requires an approach that invests in educators and support policies, moving beyond individual training.

**Keywords:** Training, Pedagogy, Non-teaching Professionals, To Learn, To Do, Teaching and Learning.

## INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad educativa, la creciente incorporación de profesionales con una formación de origen no pedagógico en los sistemas de enseñanza ha generado un campo de estudio emergente. Estos individuos, poseedores de un sólido conocimiento disciplinar, a menudo transitan hacia el rol de educadores, enfrentándose a un conjunto de desafíos y limitaciones intrínsecos a su formación pedagógica. Este fenómeno, si bien enriquece el ecosistema educativo con la diversidad de saberes, también expone una disonancia crítica entre la experticia en una materia y las competencias didácticas y metodológicas necesarias para su efectiva transmisión. La literatura académica, aunque vasta en la exploración de la formación docente en general, presenta una brecha de investigación específica y significativa sobre las necesidades contextualizadas de estos profesionales, lo que justifica una exploración detallada de este vacío.

El nudo crítico de este análisis se centra en la disyuntiva inherente entre la lógica pragmática y especializada que define la formación original de estos profesionales y el paradigma teórico y socio-humanista que caracteriza a la pedagogía. Esta transición no es meramente una adquisición de habilidades, sino una transformación identitaria que requiere un reajuste fundamental en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este artículo se justifica como una revisión narrativa de carácter exploratorio que busca trazar un mapa conceptual de esta problemática. La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuáles son los principales desafíos y limitaciones que enfrentan los profesionales no docentes en su formación pedagógica y cómo impactan en su desempeño y adaptación al rol docente?

De allí que, el objetivo de este trabajo es explorar la literatura pertinente para identificar las barreras más significativas, desde la falta de contextualización en los programas de formación hasta la resistencia institucional y las complejidades de la gestión del aula. Para la revisión, se han identificado tres ejes temáticos que organizan el corpus bibliográfico. En primer lugar, se examinan los modelos, competencias y enfoques de la formación pedagógica, un área donde autores como Aguirre-Mejía, et. al. (2023) proponen modelos de competencias para la transferencia de conocimiento. Por su parte, Macías et. al., (2025) plantean modelos específicos para docentes universitarios con perfil no pedagógico, mientras que Cuenca Mera et. al. (2024) destacan la importancia de las metodologías activas. Años atrás, Mesa et. al. (2003) ya abordaban la profesionalización de los docentes universitarios. Un segundo eje temático se centra en la dimensión práctica y la transformación del saber docente. Aquí se explora cómo los profesionales no docentes construyen su saber pedagógico, un proceso analizado por Chacón Suárez et. al. (2020), y cómo sus prácticas se transforman, según documentan Rodríguez Pérez et.al. (2021). En este sentido, Müller et. al. (2024) y Ripoll-Rivaldo (2021) profundizan en las pedagogías de la práctica, mostrando cómo la reflexión en la acción es clave para el desarrollo docente. Finalmente, un tercer eje aborda el rol de los formadores y los desafíos sistémicos. La figura del formador es crucial, como lo subraya Tarazaga (2025), quien los considera agentes clave en la preparación de nuevos educadores. Aguilar-Valdés et. al.

## Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes. una revisión narrativa.

Rubén Darío Silverio Suarez & Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio.  
(REED). V. 8, N.15 168-183

(2025) aportan una revisión sobre el estado de estos formadores en Chile, mientras que Castillo, Arias, Legrá et. al. (2025) analizan la contribución de la formación continua al desempeño profesional. Este eje revela que las limitaciones no solo residen en el individuo, sino también en las estructuras institucionales que soportan o limitan su desarrollo. Tras analizar y organizar la información, el siguiente cuadro sinóptico presenta un resumen detallado de la literatura revisada, clasificando los aportes de cada autor según los ejes temáticos definidos para este estudio desde la narración de literatura. Este proceso no busca la exhaustividad, sino que pretende mapear el terreno, identificar las áreas de mayor fricción y proporcionar una base conceptual sólida para futuras investigaciones.

**Tabla 1.**

*Bibliografía clave para la formación pedagógica de profesionales no docentes.*

Eje Temático	Referente	Base de Datos o Índice	Aporte a la Investigación
Modelos, competencias y enfoques en la formación pedagógica	Aguirre-Mejía, et.al (2023).	SciELO (México), Redalyc.	Propone un modelo de competencias que es crucial para entender las habilidades que deben adquirir los profesionales no docentes.
	Cuenca Mera (2024).	SciELO (Cuba), Redalyc, DOAJ.	Resalta la importancia de las metodologías activas, un enfoque relevante para el diseño de programas de capacitación dirigidos a profesionales sin formación previa.
	Macías (2025).	Dialnet, Redalyc, Scielo.	Presenta un modelo y una estrategia pedagógica específica para docentes universitarios con perfil no pedagógico, lo que demuestra la necesidad de enfoques individualizados.
	Mesa (2003).	RIE (OEI), Dialnet, Redalyc.	Aporta un antecedente fundamental al debatir la estructura de la formación pedagógica continua para profesores universitarios desde hace dos décadas.
La dimensión práctica y la transformación del saber docente	Chacón Suárez et. al. (2020).	Portal de Revistas FOES, Latindex.	Explora cómo los profesionales no docentes construyen su saber a partir de su experiencia y formación, un proceso clave para su cambio identitario de experto a facilitador.
	Müller, M. et. al (2024).	PEL (UC Chile), Scopus, Scielo.	Analiza las pedagogías de la práctica como herramientas para que los profesionales no docentes traduzcan su conocimiento disciplinar en una práctica de aula efectiva.
	Ripoll-Rivaldo (2021).	Redalyc, Dialnet, Latindex.	Enfatiza que las prácticas pedagógicas deben verse desde un eje didáctico, lo que ayuda a los profesionales sin formación a comprender y aplicar conocimientos metodológicos.
	Rodríguez et. al. (2021).	Portal UPEL, Dialnet, Latindex.	Aborda directamente el proceso de adaptación y las barreras que enfrentan los profesionales al modificar su enfoque del conocimiento a la enseñanza.
El rol de los formadores y	Aguilar-Valdés et. al. (2025).	RECYT (FECYT), Dialnet, Scopus.	Proporciona un panorama sobre la investigación de los formadores de docentes, una pieza clave y a

## Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes. una revisión narrativa.

Rubén Darío Silverio Suarez & Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio.  
(REED). V. 8, N.15 168-183

los desafíos sistémicos			menudo olvidada en el proceso de formación de nuevos educadores.
	Castillo et. al. (2025).	Zenodo, Google Scholar.	Subraya la importancia de la formación continua, esencial para la integración y desarrollo a largo plazo de los profesionales que se suman a la docencia.
	Tarazaga, (2025).	Dialnet, Cuadernos de Pedagogía.	Destaca el papel fundamental, aunque poco reconocido, de los formadores de docentes y la necesidad de fortalecer su desarrollo profesional para que puedan capacitar eficazmente a los nuevos educadores.

**Nota:** Selección de literatura (2025).

El corpus bibliográfico se seleccionó priorizando la inclusión de autores y perspectivas contemporáneas de diversas regiones de habla hispana, como México, Colombia, Venezuela, Chile, Ecuador, Cuba y España. Esta elección garantiza que el análisis de los desafíos en la formación pedagógica no se limite a una única realidad geográfica, sino que refleje la complejidad y las particularidades de múltiples contextos educativos.

Así mismo, se consideraron estudios que abordan la formación de profesionales en distintos niveles, desde la educación superior hasta la escolar, lo que permite un enfoque integral del problema. Asimismo, se incluyeron investigaciones que no solo describen los obstáculos, sino que también proponen modelos y estrategias pedagógicas innovadoras, lo que enriquece el debate con posibles soluciones y enfoques prácticos.

### REVISIÓN DE LITERATURA

Para adentrarse en la complejidad del tema, se realizó una revisión de la literatura narrativa, una metodología que, más que una simple acumulación de fuentes funciona como un ejercicio de síntesis e interpretación. Siguiendo la visión: El proceso de llevar a cabo una revisión bibliográfica es una parte integral de la investigación. Si bien esta puede ser considerada como su función principal, la revisión de la literatura es también una importante herramienta que sirve para informar y desarrollar la práctica e invitar a la discusión en el trabajo académico. Siguiendo la visión de Guirao (2015): “este enfoque permite tejer un relato coherente a partir de un conjunto de publicaciones, identificando patrones y carencias en el conocimiento existente” (s/n).

A través de este proceso, se buscó iluminar las áreas menos exploradas sobre las dificultades que enfrentan los profesionales no docentes en su camino hacia la enseñanza. La selección de la bibliografía no fue arbitraria; se priorizó una representación variada que incluyera autores y perspectivas de distintas latitudes de habla hispana. Esto permite que el análisis de las barreras y limitaciones resuene con la realidad de múltiples contextos educativos, desde la educación universitaria hasta los niveles escolares.



Del mismo modo, se incluyeron documentos que no solo diagnostican los problemas, sino que también proponen soluciones y estrategias innovadoras, enriqueciendo así el debate con vías para la acción.

### **Modelos, competencias y enfoques en la formación pedagógica**

¿Qué es la formación pedagógica? Es una pregunta precisa y oportuna para iniciar la argumentación de este apartado. Mesa et. al. (2003), la describen como un proceso continuo e integrador con diferentes etapas para la profesionalización del profesorado universitario. Su enfoque se centra en la necesidad de que el docente, que ya posee una formación científica, adquiera los fundamentos pedagógicos para dirigir eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De manera similar, Castillo et. al. (2025) la abordan como un pilar esencial para mejorar el desempeño docente a través de la actualización de competencias, metodologías y herramientas tecnológicas. Su trabajo sugiere que la formación pedagógica es un proceso de capacitación continua que busca mejorar la efectividad de la enseñanza.

La revisión de la literatura evidencia que un desafío fundamental yace en el agotamiento de los modelos de formación tradicional. Estos esquemas, a menudo centrados en la didáctica general y la teoría educativa, no logran conectar con la lógica y la experiencia previa de los profesionales no docentes.

A este respecto, Aguirre-Mejía et. al. (2023) sostienen que “la docencia es considerada un proceso complejo que requiere una formación específica” (p. 2), lo que implica que la mera experticia en una disciplina no basta para convertirse en un educador eficaz. La limitación crítica de estos enfoques radica en su incapacidad para integrar el conocimiento disciplinar que ya posee el profesional con las competencias pedagógicas que necesita desarrollar. Para abordar esta brecha, la literatura reciente propone un viraje hacia modelos más integrales y contextualizados.

Por ejemplo, Macías et. al. (2025) abogan por un modelo de preparación que “se conciba a partir de un sistema integrado de componentes” (p. 104), lo cual sugiere que los enfoques fragmentados ya no son suficientes. Este nuevo paradigma busca que la formación pedagógica no sea un anexo, sino una extensión del conocimiento profesional, utilizando el saber de origen como un cimiento sólido para la construcción de habilidades de enseñanza.

El principal vacío teórico en el tema de la formación pedagógica para profesionales no docentes, según la literatura proporcionada, radica en la ausencia de una definición clara y unificada del concepto. Aunque autores como Mesa et al. (2003) y Castillo et al. (2025) describen la formación pedagógica a través de sus objetivos (la profesionalización y mejora del desempeño docente) y sus procesos (actualización continua), la literatura no ofrece una base teórica que defina explícitamente qué es la formación pedagógica en el contexto específico de estos profesionales.

Esto se refleja en el agotamiento de los modelos tradicionales, que se han centrado en la didáctica general y no logran integrar de manera efectiva el conocimiento disciplinar previo con las competencias pedagógicas. La desconexión entre el saber científico del profesional y las habilidades de enseñanza revela que los enfoques existentes son fragmentados, lo que crea la necesidad de un nuevo paradigma teórico que no solo defina el concepto, sino que también proponga un sistema integrado y contextualizado para llenar este vacío.

### **La dimensión práctica y la transformación del saber docente**

Son ricas y divergentes las visiones de autores para referirse al saber pedagógico. No obstante, a efectos de este estudio se menciona la Chacón et. al (2020), que se centran directamente en la construcción del saber pedagógico en los profesionales que no son educadores de formación, considerando que este saber es un proceso que se construye sobre la marcha: “La construcción del saber pedagógico en los profesionales no docentes se fundamenta en un proceso de aprender-haciendo, donde la reflexión sobre la práctica se convierte en el motor principal de su desarrollo profesional” (p. 34).

Por su parte, Aguirre-Mejía et. al (2023) asumen que: “el saber docente se configura como un conjunto de competencias cognitivas, metodológicas y comunicativas necesarias para que el profesional logre una transferencia de conocimiento significativa y pertinente” (p. 5). De igual importancia se destaca la postura de Rodríguez et. al. (2021) que sostienen que “la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados es un reflejo de la evolución de su saber docente, el cual se moldea a partir de los desafíos del aula y la interacción con sus estudiantes” (p. 180).

Ahora bien, una de las barreras más significativas y recurrentes en la formación de estos profesionales es la desconexión entre la teoría y la práctica del aula. La literatura consultada señala que, a pesar de las horas de instrucción teórica, muchos programas no proporcionan las oportunidades adecuadas para que los profesionales no docentes traduzcan sus nuevos conocimientos en acciones pedagógicas efectivas. Ripoll-Rivaldo (2021) destaca esta limitación, afirmando que “la práctica pedagógica, desde el eje didáctico, se configura como un desafío en la formación docente, por cuanto es poco abordada en la formación inicial y continua” (p. 287).

Para quienes se inician en la docencia, la falta de una práctica supervisada y reflexiva es especialmente crítica, lo que los deja desprovistos de herramientas para la gestión del aula y la interacción con los estudiantes. Sin embargo, la literatura más reciente propone un cambio de paradigma que enfatiza la construcción activa del saber pedagógico.

Autores como Chacón et. al. (2020) plantean que el aprendizaje de la enseñanza ocurre a través del “aprender-haciendo” (p. 34), un proceso en el que la reflexión guiada y la mentoría son cruciales. Müller et. al. (2024) refuerzan esta idea al analizar las “pedagogías de la práctica en acción” como un camino para que los educadores desarrollen sus habilidades in situ, convirtiendo cada experiencia en el aula en una oportunidad de aprendizaje y transformación.



La práctica pedagógica, desde el eje didáctico, se configura como un desafío en la formación docente, por cuanto es poco abordada en la formación inicial y continua. Esta brecha deja a los profesionales sin las herramientas necesarias para la gestión del aula y la interacción con los estudiantes. De este modo, para construir una literatura más adecuada, es necesario un cambio de enfoque, pasando del diagnóstico del problema al desarrollo y prueba de nuevos paradigmas. Esto requiere investigación empírica sobre pedagogías en acción. Se necesitan más estudios para evaluar su efectividad real. La investigación debe centrarse en modelos específicos y replicables que integren la práctica supervisada y la reflexión guiada, demostrando cómo transforman el conocimiento de un profesional en habilidades de enseñanza efectivas.

La literatura debería ir más allá de los modelos teóricos y ofrecer ejemplos concretos de programas que hayan logrado cerrar la brecha entre la teoría y la práctica para profesionales no docentes. Esto proporcionaría planos valiosos y prácticos para las instituciones educativas. En tanto, es crucial crear herramientas que evalúen las competencias pedagógicas prácticas de estos profesionales, y no solo su conocimiento teórico, ya que esto ofrecería una evidencia tangible de la efectividad de los nuevos modelos formativos y permitiría su perfeccionamiento continuo.

### **El rol de los formadores y los desafíos sistémicos**

El análisis de la literatura revela que los desafíos no son únicamente del individuo, sino que también son sistémicos y estructurales. La figura de los formadores de docentes, quienes son los encargados de guiar a estos nuevos profesionales, es un elemento clave pero a menudo desatendido. Tarazaga (2025) subraya esta limitación, al sostener que “la figura de formadores de docentes es un tema poco estudiado, pues las investigaciones se concentran en el alumnado y no en el agente que facilita la preparación” (p. 14). Esta falta de investigación y apoyo para los formadores se convierte en un cuello de botella que impacta directamente en la calidad de la capacitación.

La situación se agrava por la escasa oferta de formación continua que, según Castillo et. al. (2025), es fundamental para el desempeño docente y, por ende, para la integración exitosa de estos profesionales al sistema educativo. El aporte al nuevo conocimiento en este eje radica en el cambio de enfoque: la mejora de la enseñanza para los profesionales no docentes no se limita a su capacitación, sino que exige una inversión en los formadores y en la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante y contextualizado para toda la cadena formativa.

El estado actual del rol de los formadores y los desafíos sistémicos es sumamente crítico. Los problemas no son solo del individuo que busca formarse, sino que se arraigan en la propia estructura del sistema educativo. El análisis de la literatura revela que la figura del formador de docentes ha sido históricamente desatendida, ya que la investigación y los recursos se han centrado desproporcionadamente en los alumnos. Esta falta de apoyo y estudio hacia quienes son los agentes clave de la preparación se ha convertido en un cuello de botella que limita la calidad de toda la capacitación.

Este escenario se agrava aún más por la escasa oferta de formación continua, que es vital para la integración y el éxito a largo plazo de estos profesionales.

El aporte más significativo de la literatura reciente en este tema reside en el llamado a un cambio de paradigma. Ya no basta con diagnosticar las fallas; es imperativo reorientar el enfoque para exigir una inversión estratégica en los formadores y en la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante y contextualizado para toda la cadena formativa. Este cambio implica reconocer que la mejora de la enseñanza para los profesionales no docentes depende de la calidad de los formadores y del soporte sistémico que se les ofrezca. Sin esta transformación, los esfuerzos individuales y aislados seguirán chocando contra las barreras estructurales.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, adoptando el paradigma interpretativo como marco filosófico y epistémico. Desde esta perspectiva, la investigación no busca la generalización de resultados, sino la comprensión profunda de la complejidad y las particularidades de la experiencia humana, en este caso, los desafíos que enfrentan los profesionales no docentes en su formación pedagógica. En concordancia con esta visión, se asume que la realidad es una construcción social, susceptible de ser interpretada desde las visiones de los sujetos y las dinámicas que configuran sus contextos (Lincoln et. al, 1985).

El diseño del estudio es eminentemente exploratorio, apoyado en una revisión narrativa de literatura pertinente. Esta aproximación se considera la más adecuada para un tema donde los hallazgos son fragmentados y no existe una consolidación conceptual. La revisión narrativa permite sintetizar, analizar y construir un relato coherente a partir de un cuerpo de conocimiento existente, identificando tendencias, controversias y vacíos de información sin la rigidez de un protocolo sistemático (Green, et. al, 2006).

Para la construcción del corpus bibliográfico, se recurrió a fuentes secundarias, específicamente artículos y productos académicos indexados en bases de datos científicas validadas y confiables. Los motores de búsqueda y plataformas principales incluyeron SciELO (en sus nodos de México y Cuba), Redalyc, Dialnet, Scopus, RECYT (FECYT), DOAJ, Zenodo y SAGE Knowledge, además de portales institucionales como los de la OEI, UC Chile, UPEL y la revista FOES. La búsqueda y organización de la información se estructuraron bajo la conjugación de términos clave que vinculan la formación técnica con la educativa, tales como “Formación”, “Pedagogía”, “Profesionales no Docentes” (o “no licenciados”), “Enseñanza y Aprendizaje” y el concepto metodológico de “Aprender-haciendo”. Estas palabras clave permitieron delimitar tres ejes temáticos fundamentales: los modelos y competencias pedagógicas, la dimensión práctica del saber docente y el rol sistémico de los formadores.

La selección de estos repositorios garantiza la rigurosidad y la calidad de la información recopilada, ya que los textos han pasado por procesos de revisión por pares. Este criterio es fundamental para asegurar que los datos utilizados en la investigación sean sólidos y representativos del conocimiento validado en la comunidad académica (Valles, 1997).

En el proceso de análisis, se utilizó la técnica de triangulación de fuentes para la construcción de los hallazgos. Esta estrategia metodológica no busca la verificación de un único dato, sino la convergencia de diversas perspectivas para generar una comprensión más rica y matizada del fenómeno. Mediante la comparación y el contraste de la información proveniente de múltiples fuentes, se identificaron los ejes temáticos y las coincidencias conceptuales, lo que permitió fortalecer la validez interna del estudio y reducir los sesgos inherentes a la revisión de literatura (Flick, 2018).

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión narrativa son el resultado de la triangulación de fuentes, una técnica que permitió sintetizar y contrastar la información para identificar las categorías emergentes sobre los desafíos y limitaciones en la formación pedagógica de profesionales no docentes. A continuación, se presenta una tabla que resume estos hallazgos, mostrando los autores triangulados, los desafíos identificados y el estado del nuevo conocimiento en cada área.

Tabla 2.  
*Matriz de triangulación del saber emergente.*

Categoría Emergente	Autores Triangulados	Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica	Estado del Nuevo Conocimiento
Modelos, competencias y enfoques	Mesa et al. (2003), Castillo et al. (2025),	Los modelos tradicionales son ineficaces porque se centran en la didáctica general y no logran	La literatura propone un cambio de paradigma hacia modelos más integrales y contextualizados. El
	Aguirre-Mejía et al. (2023), y Macías et al. (2025)	integrar el conocimiento disciplinar previo de los profesionales no docentes. Esta desconexión crea una limitación crítica para la transferencia de conocimiento. Hay un vacío teórico en la definición de la formación pedagógica para este grupo, lo que dificulta el diseño de programas contextualizados.	nuevo enfoque busca que la formación pedagógica sea una extensión del conocimiento profesional, utilizando el saber de la construcción de habilidades de enseñanza. Se aboga por un sistema integrado que supere la fragmentación de los enfoques tradicionales.

Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes.  
una revisión narrativa.

Rubén Darío Silverio Suarez & Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio.  
(REeED). V. 8, N.15 168-183

La dimensión práctica y la transformación del saber docente	Ripoll-Rivaldo (2021), Chacón et al. (2020), Müller et al. (2024), y Rodríguez et al. (2021)	Existe una significativa cambio de paradigma que enfatiza desconexión entre la teoría y la la construcción activa del saber práctica del aula. Los programas de pedagógico a través del "aprender-formación no ofrecen suficientes haciendo". Se necesitan más oportunidades para que los investigaciones empíricas sobre las profesionales no docentes traduzcan "pedagogías de la práctica en sus nuevos conocimientos en acción" y modelos específicos que acciones pedagógicas efectivas. La integren la práctica supervisada y la falta de una práctica supervisada y reflexión guiada. El nuevo reflexiva es crítica, dejándolos sin conocimiento debe enfocarse en herramientas para la gestión del soluciones y estrategias innovadoras que cierran la brecha entre la teoría y la práctica.
El rol de los formadores y los desafíos sistémicos	Tarazaga (2025), Aguilar-Valdés et al. (2025), y Castillo et al. (2025)	El aporte al nuevo conocimiento La figura de los formadores de radica en el llamado a un cambio de docentes es un elemento clave, pero enfoque: la mejora de la enseñanza a menudo se ha desatendido en la no se limita a la capacitación investigación y el apoyo individual, sino que exige una institucional. Esta falta de atención inversión estratégica en los se convierte en un cuello de botella formadores y la creación de que impacta directamente en la políticas educativas que promuevan calidad de la capacitación. La un desarrollo profesional constante escasa oferta de formación continua para toda la cadena formativa. El agrava la situación, limitando el nuevo conocimiento se centra en la desarrollo a largo plazo de estos necesidad de un soporte sistémico profesionales. para superar las barreras estructurales.

**Nota:** Triangulación de fuentes bibliográficas.

Los hallazgos de esta revisión narrativa revelan que la formación pedagógica para profesionales no docentes enfrenta desafíos que trascienden la mera adquisición de habilidades, pues es un choque entre epistemologías y un fallo sistémico. No es solo una falta de competencias, sino una transformación identitaria que requiere una reconfiguración fundamental del rol del educador.

Al contrastar esta premisa, autores como Aguirre-Mejía et al. (2023) complementan esta visión al sostener que la docencia es un proceso complejo que requiere competencias comunicativas y cognitivas específicas para una transferencia de conocimiento significativa. No obstante, se critica que los modelos tradicionales, centrados en la didáctica general, resultan ineficaces al no conectar con la experiencia previa del profesional.

En este punto, Mesa et al. (2003) y Castillo et al. (2025) coinciden en que la solución no radica en “dar más teoría”, sino en una profesionalización integradora y una capacitación continua que convierta el saber disciplinar en un cimiento sólido para la enseñanza.

La disyuntiva crítica se centra en la fricción entre la lógica pragmática y especializada de la formación de origen de estos profesionales y el paradigma teórico y socio-humanista que caracteriza a la pedagogía. Los modelos de formación tradicionales, que se centran en la didáctica general, no logran conectar con la experiencia previa del profesional, lo que crea una limitación crítica para la transferencia de conocimiento. La solución, por lo tanto, no es simplemente darles más teoría, sino diseñar programas que integren su conocimiento disciplinar con las competencias pedagógicas, utilizando su experticia como un cimiento sólido para el desarrollo de habilidades de enseñanza.

La brecha entre teoría y práctica se manifiesta como una resistencia del “saber-hacer” del profesional. Aquí, los hallazgos se alinean con la postura de Chacón et al. (2020), quien propone que el conocimiento pedagógico se construye activamente a través del aprender-haciendo y la reflexión sobre la práctica. El aula se convierte en el verdadero laboratorio donde el saber se moldea a partir de los desafíos que se presentan. El nuevo conocimiento debe centrarse en modelos que privilegien la pedagogía de la práctica y la reflexión en la acción. Este enfoque es fortalecido por Müller et al. (2024) al introducir las pedagogías de la práctica en acción, lo cual permite que el aula se convierta en un laboratorio de moldeamiento del saber. Sin embargo, Ripoll-Rivaldo (2021) introduce una nota crítica al advertir que este eje didáctico es precisamente el área menos abordada en la formación inicial y continua, dejando al profesional desprovisto de herramientas reales para la gestión del aula.

Esta disonancia de la formación no se limita al individuo, sino que es sino un fenómeno sistémico. En tanto, los hallazgos destacan un abandono histórico de la figura del formador, visión que es respaldada y profundizada por Tarazaga (2025), quien identifica a estos agentes como piezas clave, pero invisibilizadas en la investigación educativa. Esta carencia se complementa con la perspectiva de Aguilar-Valdés et al. (2025), quienes evidencian que el cuello de botella en la calidad educativa reside en la falta de apoyo a quienes preparan a los nuevos docentes. Por tanto, se comenta que cualquier solución efectiva debe superar la capacitación aislada y orientarse hacia políticas educativas robustas que, como sugieren Rodríguez et al. (2021) y Macías et al. (2025), promuevan un desarrollo profesional sistémico, contextualizado y capaz de transformar la identidad del experto en un facilitador pedagógico. Este fallo se agrava con la escasez de formación continua, que es fundamental para la integración a largo plazo de estos profesionales. Por ello, la solución es la creación de políticas educativas que fortalezcan la figura del formador y promuevan el desarrollo profesional constante para toda la cadena formativa.

## CONCLUSIONES

A la luz de la pregunta de investigación, se concluye que los profesionales no docentes enfrentan desafíos que son a la vez epistemológicos y sistémicos. Más allá de la falta de habilidades técnicas, el principal desafío detectado es la disonancia crítica entre la lógica pragmática y especializada



de su formación de origen y el paradigma teórico y socio-humanista que caracteriza a la pedagogía. Esta transición no debe entenderse meramente como una adquisición pasiva de competencias, sino como una transformación identitaria profunda que exige un reajuste fundamental en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la formación tradicional ha demostrado ser ineficaz porque se ha centrado en la didáctica general y no logra integrar de manera efectiva el conocimiento disciplinar previo con las necesidades pedagógicas específicas. El objetivo de explorar la literatura para identificar barreras se ha cumplido al trazar un mapa conceptual de limitaciones que abarcan desde la falta de contextualización en los programas hasta la resistencia institucional y las complejidades de la gestión del aula.

La revisión demuestra que los problemas no residen únicamente en el individuo, sino en estructuras que limitan su desarrollo, destacando la falta de apoyo a los formadores y la escasez de formación continua. El aporte principal al estado del conocimiento radica en la exigencia de un cambio de enfoque que trascienda el diagnóstico para demandar una inversión estratégica en los formadores y la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante y contextualizado. El nuevo conocimiento revela que la mejora de la enseñanza depende intrínsecamente de la calidad de los formadores y del soporte sistémico que se les ofrezca.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, se concluye que el saber pedagógico no se adquiere de forma pasiva, sino que se construye activamente a través del aprender-haciendo, lo que implica que las prácticas deben centrarse en la reflexión en la acción como motor del desarrollo profesional. El diseño de programas debe priorizar la práctica supervisada y la mentoría para que los profesionales traduzcan su experticia disciplinar en una práctica de aula efectiva. A partir de estos hallazgos, se proyecta la necesidad de futuras investigaciones empíricas que evalúen la efectividad real de las pedagogías de la práctica en acción a través de modelos replicables. Finalmente, se requiere la creación de herramientas de evaluación que midan las competencias prácticas de estos profesionales, proporcionando evidencia tangible de la efectividad de los nuevos modelos formativos y permitiendo su perfeccionamiento continuo.

A partir de los hallazgos de este estudio, la proyección de nuevas investigaciones debe transitar desde el diagnóstico teórico hacia la validación empírica de modelos pedagógicos específicos y replicables. Resulta imperativo desarrollar estudios que evalúen la efectividad real de las «pedagogías de la práctica en acción», analizando cómo la práctica supervisada y la reflexión guiada logran transformar efectivamente el sólido conocimiento disciplinar del profesional en competencias de enseñanza tangibles. Asimismo, la investigación futura debe priorizar la creación y validación de herramientas de evaluación que midan el desempeño pedagógico práctico y no solo el dominio de contenidos teóricos, proporcionando así una base de evidencia sólida para el perfeccionamiento continuo de los modelos formativos. Finalmente, es necesario profundizar en el estudio de la figura del formador de formadores y en el impacto de las políticas de apoyo sistémico, con el fin de consolidar una cadena de preparación docente que sea sostenible y coherente con las exigencias del entorno universitario actual.



## REFERENCIAS

- Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Montenegro, H., y Sepúlveda-Vallejos, S. (2025). ¿Qué sabemos de los formadores de profesores en Chile? Una revisión de alcance. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 165-183. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/103565/84167>
- Aguirre-Mejía, Elena Tzetzángary, Canibe-Cruz, Francisco, & Parada-Morado, Lilia. (2023). *Modelo de Competencias Docentes para Transferencia de Conocimiento. Investigación administrativa*, 52(131), 00003. Epub 26 de junio de 2023. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-76782023000100003&lang=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782023000100003&lang=es)
- Castillo, C. E. V., Arias, C. G. Z., Legrá, M. G., & Hevia, S. G. (2025). *La formación pedagógica continua y su contribución al desempeño profesional de los docentes. Ciencia y Educación*, 6(4), 114-126. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.15277272/1105>
- Chacón Suárez, J. R., & Rondón Berbesí, L. . (2020). *Construcción del saber pedagógico en los profesionales no docentes. Formación Estratégica*, 1(01), 33–48. Recuperado a partir de <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/10>
- Cuenca Mera, Christopher Alexis, Chanatasig Arcos, Fanny Natividad, & Cuenca Mera, Jhonathan Xavier. (2024). *Las metodologías activas en la formación de los profesores universitarios de la facultad de Pedagogía. EduSol*, 24(89), 76-84. Epub 04 de octubre de 2024. Recuperado en 29 de agosto de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912024000400076&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000400076&lng=es&tlng=es).
- Flick, U. (2018). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de literatura. Ene*, 9(2), 0-0. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s1988-348x2015000200002&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s1988-348x2015000200002&script=sci_arttext)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Macías, V. M. G., Rodríguez, A. R., Álava, W. L. S., & García, N. G. Y. (2025). Modelo de preparación del docente universitario con perfil no pedagógico. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (80), 104-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10148791>
- Mesa, M. C., Díaz, L. L., León, C. M. I., Cruz, R. G., López, G. B., Iglesias, C. C., & Chaviano, O. V. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>
- Müller, Magdalena, & Gaete, Jocelyn. (2024). *Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente. Pensamiento educativo*, 61(2), 00101. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/84226/64480>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). *Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. Telos*, 23(2), 286-304. <https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>

Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes.  
una revisión narrativa.

Rubén Darío Silverio Suarez & Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio.  
(REeED). V. 8, N.15 168-183

- Rodríguez Pérez, J. A., Guerrero Godoy, R. S, Varon Arciniegas, V, & Baron Velandia, B. (2021). Transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 174–200. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1458/1393>
- Tarazaga, L. S. (2025). *Los formadores de docentes: agentes clave en la preparación de maestros y maestras. Cuadernos de pedagogía*, (565), 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10251304>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.