

**APRENDER A ENSEÑAR: EL VACÍO PEDAGÓGICO DE PROFESIONALES DE OTRAS
ÁREAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE ESCOLAR**
**LEARNING TO TEACH: THE PEDAGOGICAL GAP OF PROFESSIONALS FROM
OTHER FIELDS IN SCHOOL TEACHING PRACTICE**

Autores: ¹Katherine Lissette Vega Tejena, ²Mildred Milagro Pérez Pérez.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-8738-7327>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2907-2246>

¹E-mail de contacto: katherine.vegatejena0625@upse.edu.ec

²E-mail de contacto: mperez7941@upse.edu.ec

Afiliación: ¹²Facultad de Ciencias de la Educación e Idioma, Instituto de Postgrado, Maestría en Educación Básica, Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

Artículo recibido: 15 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 25 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 25 de Septiembre del 2026.

¹Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

²Licenciada en Educación en la mención Idiomas Modernos, graduada de la Universidad del Zulia, (Venezuela). Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, graduada de la Universidad del Zulia, (Venezuela). Doctorado en Ciencias de la Educación, graduada de la URBE, (Venezuela). Maestría y especialización en Docencia Superior de la Universidad ISAE, (Panamá).

Resumen

Ejercer la docencia sin haberse formado previamente para ello constituye una realidad extendida entre profesionales de otras disciplinas que asumen la práctica docente escolar en la educación básica de América Latina, incorporándose a las aulas de primaria y secundaria por vía de la necesidad institucional antes que por una trayectoria formativa pedagógica inicial. El presente estudio tuvo como propósito examinar el vacío pedagógico y el proceso de aprender a enseñar que enfrentan estos profesionales en su ejercicio docente escolar, mediante una revisión documental sistemática desarrollada bajo los lineamientos PRISMA 2020. Para ello, se analizaron 21 artículos centrados exclusivamente en investigaciones del campo de la educación básica, seleccionados de un universo de registros recuperados en las bases SciELO, Scopus y Dialnet durante el período 2014-2026. Los resultados permiten identificar cuatro núcleos temáticos: el empirismo pedagógico como estrategia dominante de enseñanza ante la ausencia de formación didáctica en el aula escolar; la tensión identitaria entre el rol profesional de origen y el rol docente en la inserción laboral de docentes noveles y no licenciados; la formación pedagógica focalizada y el acompañamiento institucional como condiciones que moderan la calidad de la práctica en escuelas urbanas y

rurales; y el marco normativo junto con las tensiones estructurales, como la sobrecarga laboral, la ausencia de políticas de inducción y la coexistencia conflictiva de distintos perfiles docentes, que condicionan la profesionalización de este colectivo en la educación básica. Se concluye que superar el vacío pedagógico de los profesionales de otras áreas que aprenden a enseñar en la educación básica no depende únicamente de su dominio disciplinar, sino de la existencia de dispositivos institucionales de acompañamiento, inducción y formación pedagógica focalizada que permitan traducir la experiencia profesional en saber pedagógico.

Palabras clave: Formación docente, Práctica pedagógica, Competencias pedagógicas, Educación escolar, Vacío pedagógico.

Abstract

Teaching without having previously trained for it is a widespread reality among professionals from other fields who take on school teaching practice in basic education across Latin America, entering primary and secondary classrooms through institutional necessity rather than an initial pedagogical training pathway. This study aimed to examine the pedagogical gap and the process of learning to teach faced by these professionals in their school teaching practice, through a systematic

documentary review developed under the PRISMA 2020 guidelines. Twenty-one articles focused exclusively on research in the field of basic education were analyzed, selected from a universe of records retrieved from the SciELO, Scopus, and Dialnet databases during the 2014-2026 period. The results allow four thematic cores to be identified: pedagogical empiricism as the dominant teaching strategy in the absence of didactic training in the classroom; identity tension between the original professional role and the teaching role during the labor insertion of novice and non-licensed teachers; focused pedagogical training and institutional accompaniment as conditions that moderate the quality of practice in urban and rural schools; and the regulatory framework together with structural tensions work overload, the absence of induction policies, and the conflictive coexistence of different teaching profiles that condition the professionalization of this group in basic education. It is concluded that overcoming the pedagogical gap of professionals from other fields who learn to teach in basic education does not depend solely on their disciplinary mastery, but on the existence of institutional mechanisms of accompaniment, induction, and focused pedagogical training that allow professional experience to be translated into pedagogical knowledge.

Keywords: Teacher training, Pedagogical practice, Pedagogical competencies, School education, Pedagogical gap.

Sumário

Exercer a docência sem ter recebido formação prévia para isso constitui uma realidade difundida entre profissionais de outras áreas que assumem a prática docente escolar na educação básica da América Latina, ingressando nas salas de aula do ensino fundamental e médio pela necessidade institucional e não por uma trajetória de formação pedagógica inicial. O presente estudo teve como objetivo examinar a lacuna pedagógica e o processo de aprender a ensinar enfrentados por esses profissionais em seu exercício docente escolar, por meio de uma revisão documental sistemática desenvolvida

segundo as diretrizes PRISMA 2020. Para isso, foram analisados 21 artigos centrados exclusivamente em pesquisas do campo da educação básica, selecionados de um universo de registros recuperados nas bases SciELO, Scopus e Dialnet no período 2014-2026. Os resultados permitem identificar quatro núcleos temáticos: o empirismo pedagógico como estratégia predominante de ensino diante da ausência de formação didática na sala de aula escolar; a tensão identitária entre o papel profissional de origem e o papel docente na inserção profissional de docentes iniciantes e não licenciados; a formação pedagógica focalizada e o acompanhamento institucional como condições que moderam a qualidade da prática em escolas urbanas e rurais; e o marco normativo junto com as tensões estruturais, como a sobrecarga de trabalho, a ausência de políticas de indução e a coexistência conflituosa de diferentes perfis docentes, que condicionam a profissionalização desse coletivo na educação básica. Conclui-se que superar a lacuna pedagógica dos profissionais de outras áreas que aprendem a ensinar na educação básica não depende unicamente de seu domínio disciplinar, mas da existência de dispositivos institucionais de acompanhamento, indução e formação pedagógica focalizada que permitam traduzir a experiência profissional em saber pedagógico.

Palavras-chave: Formação docente, Prática pedagógica, Competências pedagógicas, Educação escolar, Vazio pedagógico.

Introducción

Aprender a enseñar sin haberse formado para ello constituye, en amplias zonas del sistema educativo latinoamericano, la norma antes que la excepción. Este fenómeno da lugar a un vacío pedagógico que numerosos profesionales de otras áreas deben resolver en la marcha misma de su práctica docente escolar, sin haber transitado un proceso formal de formación inicial en pedagogía. En el caso de Colombia, el tránsito del Decreto 2277 de 1979 al Decreto 1278 de 2002 significó, de acuerdo con Abril (2023), una despedagogización de la carrera

docente que privilegió el dominio disciplinar por sobre la formación pedagógica, abriendo el ingreso a la docencia en preescolar, básica y media a profesionales no licenciados y generando, además, tensiones de convivencia entre distintos perfiles docentes dentro de una misma institución escolar.

El fenómeno no se circunscribe a un solo nivel de la educación básica ni a un único país. Tanto en la primaria como en la secundaria y en la modalidad técnica escolar, es habitual que profesionales de la ingeniería, la informática, el derecho o la salud asuman la docencia en virtud de su dominio disciplinar, sin haber recibido formación pedagógica inicial, quedando expuestos a un vacío que deben afrontar mientras aprenden a enseñar en el propio ejercicio del aula.

La literatura revisada converge en un punto central: el dominio de una disciplina no se traduce de manera automática en competencia pedagógica. Durán et al. (2014), en un estudio con profesionales no licenciados de tres instituciones educativas públicas del Distrito Capital colombiano, evidencian que estos docentes sostienen su práctica en competencias autopercebidas antes que en fundamentos pedagógicos explícitos. En una línea semejante, Hernández (2022) documenta limitaciones metodológicas y didácticas en docentes de escuela primaria de Tlaxcala, México, egresados de instituciones distintas a las escuelas normales, que la sola experiencia profesional no logra resolver.

En el campo de la tecnología e informática, Figueroa (2024) muestra, a través de dos estudios fenomenológicos con docentes no licenciados de instituciones públicas de primaria y secundaria colombianas, que enseñar sin formación pedagógica genera una sensación

de desafío y una conciencia de limitaciones, aunque también propicia el desarrollo empírico de competencias socioformativas, como enseñar, evaluar y adaptar estrategias. Gómez (2023) documenta un proceso análogo entre profesorado novel de educación primaria en México, que narra su ingreso al servicio profesional como una construcción realizada sobre la marcha.

Por su parte, Vaillant y Ferreira (2024) aportan evidencia de una consecuencia medible de este fenómeno en distintos países de la región: las dificultades no resueltas en los primeros años de ejercicio, más frecuentes cuando no existe formación pedagógica consolidada, inciden negativamente en la permanencia y la satisfacción del profesorado novel. Un segundo eje de la literatura remite a la construcción identitaria de quienes ejercen la docencia escolar sin haberse formado para ella. Madero y Mingo (2024), en un estudio con docentes de escuelas de segunda oportunidad en Chile, muestran que la identidad profesional docente se construye en tensión entre el saber disciplinar de origen y el rol pedagógico, tensión que se agudiza cuando falta formación inicial en educación.

Ortiz et al. (2023) caracterizan esta tensión como parte de las trayectorias profesionales del profesorado escolar chileno en un contexto de rendición de cuentas, mientras que Sánchez y Jara (2019) documentan que buena parte del profesorado principiante que se inserta en escuelas rurales relata haber llegado a la docencia por necesidad laboral del sistema antes que por una formación pedagógica inicial consolidada. En contraste, Orozco y Ulate (2025) muestran que, en jóvenes profesionales de Educación Inicial y Primaria, la identidad profesional se construye tempranamente a partir de teorías subjetivas desarrolladas durante las

prácticas profesionales, andamiaje que no está disponible para quienes llegan a la docencia sin ese tránsito formativo.

Con todo, la literatura disponible presenta al menos dos vacíos que justifican esta revisión. El primero es de alcance, pues la evidencia proviene de estudios de caso institucionales o disciplinares aislados (informática, ruralidad, inserción de docentes noveles), sin una síntesis que integre de manera transversal las experiencias de este colectivo docente en la educación básica. El segundo es de énfasis, ya que buena parte de la literatura evalúa el impacto de reformas y programas de formación pedagógica en servicio, como ocurre con Farieta y Murillo (2024), quienes concluyen que la desarticulación entre la normativa de acreditación de las licenciaturas y el Decreto 1278 de 2002 en Colombia favorece el ingreso de profesionales no licenciados sin garantizar por sí mismo su tránsito pedagógico, o describe programas específicos de formación focalizada, como el analizado por Rodríguez et al. (2021), sin documentar de manera simultánea las condiciones institucionales que moderan la calidad de la práctica, en la línea señalada por de la Vega (2021).

Respecto del marco normativo, Abril (2023) documenta que, en Colombia, la despedagogización de la carrera docente mediante los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 institucionalizó, en los niveles de preescolar, básica y media, la coexistencia de docentes licenciados y no licenciados dentro de una misma institución escolar, generando un clima de comparación que afecta las relaciones interpersonales entre ambos perfiles. En una línea afín, Farieta y Murillo (2024) documentan que la desarticulación entre la política de acreditación de las licenciaturas y el Decreto 1278 de 2002 abarata, en términos

comparativos, la vía de ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente de primaria y secundaria, mientras que Rojas et al. (2025) documentan que, en liceos técnico-profesionales de Chile y bachilleratos tecnológicos de México, una proporción significativa del profesorado llega a la docencia por su trayectoria laboral previa antes que por una formación pedagógica inicial, lo que plantea desafíos de profesionalización y de actualización didáctica.

En cuanto al empirismo pedagógico, Rangel et al. (2022) muestran que los docentes de educación media superior con formación en ingenierías u otras licenciaturas no vinculadas a la docencia describen el aprendizaje de la enseñanza como un proceso autodidacta. Este hallazgo converge con el de Durán et al. (2014) sobre profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito y con el de Gómez (2023) sobre profesorado novel de educación primaria, quienes narran su desarrollo profesional inicial como una construcción realizada en la marcha del ejercicio.

Rivero (2026), en escuelas primarias rurales venezolanas, identifica como principal desafío académico-pedagógico la desconexión entre la teoría y la práctica recibida durante la formación inicial y continua del profesorado, mientras que Cordero-Arroyo y Salmerón-Castro (2017) señalan que, en México, la homologación normativa entre normalistas y egresados de licenciaturas en ciencias afines no resuelve la ausencia de protocolos didácticos en el ejercicio de estos últimos en preescolar y primaria. Sobre la tensión identitaria, Madero y Mingo (2024) y Ortiz et al. (2023) coinciden en que la identidad profesional docente escolar se construye en conflicto entre el saber disciplinar de origen y el rol pedagógico, tensión que se agudiza sin formación inicial en educación.

Orozco y Ulate (2025) muestran que, en jóvenes profesionales de Educación Inicial y Primaria, dicha identidad se construye tempranamente mediante teorías subjetivas desarrolladas en las prácticas profesionales; por contraste, Sánchez y Jara (2019) documentan que el profesorado que llega a la docencia rural por necesidad institucional debe resolver esta construcción identitaria de manera tardía y sin ese andamiaje formativo.

En relación con la formación pedagógica focalizada y el acompañamiento institucional, Rodríguez et al. (2021) muestran que los graduados de un programa de pedagogía diseñado específicamente para profesionales no licenciados que ejercen en escuelas colombianas registran transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas. Beltrán et al. (2024) evidencian, en escuelas rurales chilenas, que el acompañamiento pedagógico sistemático fortalece las prácticas docentes con independencia de la trayectoria formativa previa del profesorado.

No obstante, De la Vega (2021), en su revisión de estudios sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales, matiza que estos programas mejoran la valoración del rol docente sin garantizar por sí mismos su transferencia sostenida al aula, y Contreras y Barajas (2025) advierten que, incluso en la educación rural colombiana, los procesos de acompañamiento a la lectura y la escritura son todavía incipientes. En una línea convergente, Cifuentes et al. (2022) documentan que la metodología Lesson Study, aplicada entre pares docentes de primaria, favorece la evolución de las prácticas pedagógicas cuando existe un acompañamiento sistemático, lo que sugiere que el déficit formativo puede revertirse mediante dispositivos colaborativos dentro de una misma institución. Frente a este panorama,

el presente trabajo se propuso examinar el vacío pedagógico y el proceso de aprender a enseñar que enfrentan los profesionales de otras áreas en su práctica docente escolar, a través de una revisión documental sistemática construida bajo los lineamientos del método PRISMA.

Materiales y Métodos

La presente investigación se enmarca en una naturaleza cualitativa de síntesis documental. Conforme a lo señalado por Tramullas (2021), la revisión sistemática permite identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar la literatura científica mediante procedimientos explícitos y reproducibles, orientados a comprender el vacío pedagógico que enfrentan los profesionales de otras áreas en su práctica docente escolar, sin pretender establecer relaciones causales, sino aportar conocimiento contextualizado y transversal sobre el fenómeno estudiado.

El estudio adoptó el enfoque de la revisión sistemática de la literatura, siguiendo los lineamientos del método PRISMA 2020 (Page et al., 2021), por cuanto este diseño favorece la transparencia, la replicabilidad y la consistencia del proceso de recopilación, evaluación y análisis de la evidencia. El desarrollo del estudio se organizó en cuatro fases sucesivas: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis, descritas a continuación. La investigación es de tipo documental y descriptivo, dado que se orienta a analizar y caracterizar el vacío pedagógico y el proceso de aprender a enseñar de los profesionales de otras áreas en su práctica docente escolar. A través de este tipo de investigación se busca sistematizar los hallazgos disponibles en la literatura científica, identificando los núcleos temáticos y los factores institucionales y normativos que inciden en la construcción de este fenómeno. El diseño de la investigación es documental y no experimental. Se fundamenta en la recolección

y el análisis sistemático de artículos científicos publicados entre 2014 y 2026, lo que permite describir el fenómeno tal como ha sido documentado en la literatura, sin manipular variables, privilegiando la comprensión contextual del vacío pedagógico en distintos escenarios educativos de América Latina.

El corpus de análisis se conformó a partir de 280 registros recuperados en SciELO (n = 95), Scopus (n = 125) y Dialnet (n = 60), con fecha de extracción de datos del 6 de septiembre de 2026, empleando cadenas de búsqueda con operadores booleanos equivalentes a los siguientes: Scopus: (“docentes no formados en educación” OR “vacío pedagógico” OR “aprender a enseñar”) AND (“prácticas pedagógicas” OR “pedagogical practice” OR “práctica docente escolar”) AND (“educación básica” OR “basic education” OR “primary school” OR “secondary school”) AND PUBYEAR > 2013. SciELO: (“docentes sin formación pedagógica” OR “profesionales de otras áreas” OR “vacío pedagógico”) AND (“prácticas pedagógicas” OR “práctica docente escolar”) AND (“educación básica” OR “primaria” OR “secundaria”) AND año: [2014 TO 2026]

Dialnet: (“docentes no licenciados” OR “profesionales no docentes” OR “docentes noveles”) AND (“educación básica” OR “escuela primaria” OR “escuela secundaria”) AND fecha:[2014 TO 2026] Se aplicó un filtro de idioma para incluir artículos en español, inglés y portugués, y se estableció el período de publicación entre 2014 y 2026, excluyendo de manera explícita los registros centrados en docencia universitaria o formación de posgrado, para asegurar la pertinencia temática de los registros recuperados con el campo educativo de la educación básica. Se admitieron artículos científicos originales, documentales y de

revisión publicados en revistas arbitradas e indexadas en SciELO, Scopus, Dialnet u otros índices regionales de calidad, referidos exclusivamente a investigaciones desarrolladas en el campo de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); quedaron excluidas las tesis no publicadas en revista, los informes técnicos, los capítulos de libro, los documentos sin proceso de revisión por pares y, de manera explícita, los estudios centrados en la docencia universitaria o de posgrado.

De los 280 registros identificados, se eliminaron 24 duplicados antes del cribado, quedando 256 registros cribados por título y resumen; de estos, 180 fueron excluidos por falta de pertinencia temática con la educación básica, por referirse a docencia universitaria o por situarse fuera del período de búsqueda, con lo que 76 publicaciones pasaron a la fase de evaluación a texto completo. En esta fase, 55 fueron excluidas por tres razones declaradas: ausencia de metodología declarada (n = 30), falta de acceso a texto completo o de resultados verificables (n = 20) y foco en niveles educativos distintos a la educación básica (n = 5), lo que dio como resultado un corpus final de 21 artículos.

Para la fase de análisis se efectuó la lectura a texto completo de los artículos preseleccionados, con el fin de extraer la información relativa al diseño metodológico, la población, las variables y los hallazgos centrales de cada estudio. Dicha información fue registrada en una matriz de extracción con los siguientes campos: autoría, año de publicación, base de datos de origen, tipo de estudio, hallazgo principal y categoría temática emergente. La validez del proceso de revisión se sustentó en el apego riguroso a los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), la cual exige declarar con

exactitud los criterios de elegibilidad y los motivos de exclusión en cada fase, a fin de que el proceso sea auditable y reproducible. La confiabilidad del estudio se reforzó mediante la trazabilidad de cada decisión de inclusión o exclusión, registrada de manera sistemática en la matriz de extracción y verificable a partir del diagrama de flujo del proceso documental.

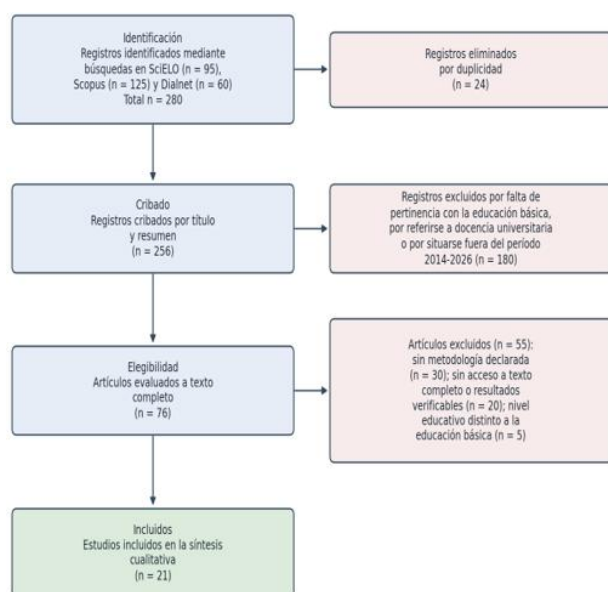


Figura 1. Diagrama del método PRISMA.

Fuente: Proceso de selección documental basado en los lineamientos PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

El análisis de los datos se desarrolló mediante una síntesis temática de carácter interpretativo. En primer lugar, se realizó una lectura analítica de los 21 artículos incluidos, a partir de la cual se codificaron los hallazgos principales registrados en la matriz de extracción. En segundo lugar, los códigos afines se agruparon por similitud y recurrencia, lo que permitió la emergencia de categorías temáticas que no fueron definidas de antemano, sino construidas a partir de la propia evidencia. En tercer lugar, estas categorías se contrastaron entre estudios de distintos países, niveles de la educación

básica y disciplinas de origen, con el fin de identificar convergencias, divergencias y matices en el fenómeno estudiado. Estos núcleos sirvieron de base para la síntesis interpretativa presentada en los resultados.

Resultados y Discusión

El apartado de resultados presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los 21 artículos incluidos en la revisión sistemática, seleccionados mediante el protocolo PRISMA 2020 a partir de un universo de 280 registros recuperados en SciELO, Scopus y Dialnet, referidos exclusivamente al campo de la educación básica. En esta sección se exponen de manera sistemática los cuatro núcleos temáticos identificados en torno al vacío pedagógico y al proceso de aprender a enseñar que enfrentan los profesionales de otras áreas en su práctica docente escolar: el empirismo pedagógico como estrategia dominante de enseñanza, la tensión identitaria entre el rol profesional de origen y el rol docente, la formación pedagógica focalizada y el acompañamiento institucional como condiciones moderadoras, y el marco normativo junto con las tensiones estructurales que condicionan la profesionalización de este colectivo.

La evidencia revisada coincide en que, ante la ausencia de formación didáctica, los profesionales de otras áreas reproducen las formas de enseñanza que ellos mismos recibieron o construyen estrategias de ensayo y error sobre la marcha del ejercicio profesional escolar. Rangel et al. (2022) documentan que los docentes de educación media superior con formación en ingenierías u otras licenciaturas no vinculadas a la docencia describen su aprendizaje de la enseñanza como un proceso autodidacta, hallazgo que converge con el de Durán et al. (2014) sobre profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito y

con el de Gómez-Solís (2023) sobre profesorado novel de primaria, quienes narran su desarrollo profesional inicial como una construcción realizada en la propia práctica. Figueroa (2024a, 2024b), en dos estudios fenomenológicos con docentes de tecnología e informática de instituciones de primaria y secundaria colombianas, documenta tanto la sensación de desafío y la conciencia de limitaciones que experimentan estos docentes,

como las competencias socioformativas que terminan desarrollando de manera empírica. Vaillant y Ferreira (2024) aportan una consecuencia medible de este empirismo: las dificultades no resueltas en los primeros años de ejercicio, más frecuentes cuando no existe una formación pedagógica consolidada, inciden negativamente en la permanencia del profesorado novel en la escuela.

Tabla 1. *Síntesis de los estudios incluidos en la revisión sistemática (2014-2026).*

Autor / Año	Hallazgo principal	Categoría
Durán et al. (2014)	Profesionales no licenciados de tres instituciones educativas públicas del Distrito Capital sostienen su práctica pedagógica sin formación didáctica en competencias autopercebidas.	Autopercepción de competencias
Cordero-Arroyo y Salmerón-Castro (2017)	El análisis del Servicio Profesional Docente mexicano muestra que la homologación normativa entre normalistas y egresados de licenciaturas afines no garantiza competencia pedagógica en preescolar y primaria.	Marco normativo y homologación de perfiles
Sánchez y Jara (2019)	Docentes principiantes insertados en escuelas rurales relatan haber llegado a la docencia por necesidad institucional del sistema antes que por una trayectoria pedagógica previa.	Trayectoria e ingreso a la docencia
Rodríguez et al. (2021)	Los graduados de un programa de pedagogía para profesionales no licenciados muestran transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas.	Formación pedagógica focalizada
Cifuentes et al. (2022)	La metodología Lesson Study aplicada entre pares en escuelas primarias colombianas favorece la evolución de las prácticas pedagógicas mediante el acompañamiento colaborativo.	Desarrollo profesional colaborativo
Rangel et al. (2022)	Docentes de educación media superior con formación en ingenierías describen el aprendizaje de la enseñanza como un proceso autodidacta.	Empirismo pedagógico
Hernández (2022)	Docentes noveles de escuela primaria en Tlaxcala, México, egresados de universidades y de escuelas normales, enfrentan dificultades técnico-pedagógicas y de gestión escolar en su ingreso al servicio.	Dificultades del docente novel
Orozco y Ulate (2025)	Jóvenes profesionales de Educación Inicial y Primaria construyen su identidad laboral docente de manera temprana mediante la reflexión sobre su propia práctica.	Identidad temprana vs. tardía
de la Vega (2021)	La revisión de 26 estudios sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales evidencia procesos de acompañamiento y formación todavía incipientes.	Calidad institucional de la formación
Gómez-Solís (2023)	El profesorado novel de educación primaria que ingresa al servicio profesional en México recurre a la planeación descargada de internet ante la ausencia de acompañamiento idóneo.	Profesionalización docente
Farieta y Murillo (2024)	La desarticulación entre la acreditación de las licenciaturas y el Decreto 1278 de 2002 en Colombia abarata el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente escolar sin garantizar su formación pedagógica.	Desarticulación de la política docente
Rivero Piña (2026)	Docentes de escuelas primarias rurales venezolanas identifican como principal desafío la desconexión entre la teoría y la práctica recibida durante su formación.	Desafíos académico-pedagógicos
Abril (2023)	La despedagogización de la carrera docente en Colombia abrió la docencia a profesionales no licenciados, generando tensiones entre perfiles.	Marco normativo y tensiones institucionales
Figueroa (2024a)	En docentes no licenciados en informática emergen la sensación de desafío y la conciencia de limitaciones al enseñar sin formación pedagógica.	Magnitud del fenómeno
Figueroa (2024b)	En docentes de informática emergen competencias socioformativas desarrolladas empíricamente en el ejercicio docente.	Competencias socioformativas
Contreras y Barajas (2025)	En la educación rural colombiana, el acompañamiento a los saberes docentes sobre lectura y escritura resulta todavía incipiente ante la ausencia de protocolos didácticos.	Desafíos en la práctica pedagógica
Beltrán et al. (2024)	En escuelas rurales chilenas, el acompañamiento pedagógico sistemático fortalece las prácticas docentes con independencia de la formación previa.	Acompañamiento pedagógico
Madero y Mingo (2024)	En escuelas de segunda oportunidad de Chile, la identidad profesional docente revela tensión entre el rol profesional de origen y el perfil pedagógico exigido por el sistema escolar.	Tensión identidad-perfil profesional
Rojas et al. (2025)	En liceos técnico-profesionales de Chile y bachilleratos tecnológicos de México, gran parte del profesorado llega a la docencia por su trayectoria laboral.	Liderazgo y desarrollo profesional en educación técnica
Ortiz et al. (2023)	La colectividad docente escolar chilena construye su identidad profesional en trayectorias marcadas por el sistema de rendición de cuentas, con andamiaje desigual según su formación inicial.	Construcción identitaria en la práctica
Vaillant y Ferreira (2024)	Los docentes noveles en distintos países de Latinoamérica enfrentan dificultades no resueltas en sus primeros años de ejercicio, más frecuentes sin formación pedagógica consolidada, que inciden negativamente en su permanencia.	Docentes noveles

Fuente: Elaboración propia.

La identidad profesional docente escolar se construye en conflicto entre el saber disciplinar de origen y el rol pedagógico. Madero y Mingo (2024), en escuelas de segunda oportunidad en

Chile, señalan que esta tensión se agudiza cuando falta una formación inicial en educación, mientras que Ortiz et al. (2023) la caracterizan como parte de trayectorias

profesionales marcadas por el contexto de rendición de cuentas del sistema escolar chileno. Orozco y Ulate (2025) muestran que, en jóvenes profesionales de Educación Inicial y Primaria, la identidad profesional se construye tempranamente mediante teorías subjetivas desarrolladas durante las prácticas profesionales; por contraste, quienes llegan a la docencia sin ese tránsito deben resolver esta construcción identitaria de manera tardía y sin el andamiaje formativo que ofrecen las prácticas tempranas.

De acuerdo con Sánchez y Jara (2019), buena parte del profesorado principiante que se inserta en escuelas rurales llega a la docencia por necesidad institucional antes que, por vocación pedagógica, y Hernández (2022) sitúa esta tensión en un contexto mexicano concreto al mostrar que los docentes noveles de escuela primaria egresados de instituciones distintas a las escuelas normales enfrentan limitaciones metodológicas y didácticas que la experiencia profesional, por sí sola, no logra resolver.

La revisión pone de manifiesto que la formación pedagógica focalizada y el acompañamiento institucional moderan de forma determinante el cierre del vacío pedagógico de estos profesionales. Rodríguez et al. (2021) muestran que los graduados de un programa de pedagogía diseñado específicamente para profesionales no licenciados que ejercen en escuelas colombianas registran transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas, y Beltrán et al. (2024) evidencian, en escuelas rurales chilenas, que el acompañamiento pedagógico sistemático fortalece las prácticas docentes con independencia de la trayectoria formativa previa del profesorado. Sin embargo, de la Vega (2021) matiza este hallazgo al mostrar que los programas de acompañamiento en escuelas rurales mejoran la valoración del rol

docente, pero no siempre garantizan su transferencia sostenida al aula. Contreras y Barajas (2025) añaden una nota de cautela institucional, pues incluso en la educación rural colombiana los procesos de acompañamiento a los saberes docentes sobre lectura y escritura son todavía incipientes, y Gómez-Solís (2023) documenta que la ausencia de acompañamiento idóneo a los docentes noveles de primaria puede traducirse en el recurso a materiales improvisados, lo que sugiere que el déficit formativo puede reproducirse en cadena dentro de una misma institución. Cifuentes et al. (2022), por el contrario, muestran que dispositivos colaborativos como la metodología Lesson Study permiten revertir este déficit entre docentes de primaria.

El marco normativo y las tensiones estructurales aportan matices críticos indispensables para comprender el fenómeno. Abril (2023) documenta que, en Colombia, la despedagogización de la carrera docente mediante los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 institucionalizó la coexistencia de docentes licenciados y no licenciados en preescolar, básica y media, generando un clima de comparación que afecta las relaciones interpersonales dentro de las instituciones.

Farieta y Murillo (2024) añaden que la desarticulación entre la política de acreditación de las licenciaturas y ese mismo decreto abarata, en términos comparativos, el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente escolar, y Rojas et al. (2025) documentan, en liceos técnico-profesionales de Chile y bachilleratos tecnológicos de México, que una proporción significativa del profesorado llega a la docencia por su trayectoria laboral previa antes que por una formación pedagógica inicial. Rivero Piña (2026), en escuelas primarias rurales

venezolanas, documenta que el principal desafío académico-pedagógico percibido por el profesorado es la desconexión entre la teoría y la práctica en su proceso formativo. Estos hallazgos sugieren que las dificultades de este colectivo no se explican únicamente por carencias formativas individuales, sino también por marcos normativos y condiciones institucionales, sobrecarga docente, ausencia de políticas de inducción y coexistencia conflictiva de perfiles que limitan la transferencia de la experiencia profesional a una práctica pedagógica reflexiva.

El conjunto de la evidencia analizada permite proponer cuatro relaciones interpretativas. La primera sugiere que el empirismo pedagógico opera como la estrategia por defecto de estos docentes mientras no medien dispositivos formales de formación o acompañamiento. La segunda plantea que la tensión identitaria entre el rol profesional de origen y el rol docente puede resolverse productivamente cuando existen espacios institucionales de reflexión sobre la propia práctica, aunque de manera más tardía que en quienes se forman inicialmente para la docencia.

La tercera indica que la formación pedagógica focalizada, diseñada específicamente para profesionales no licenciados, y el acompañamiento sistemático actúan como factores compensadores de la falta de formación inicial, aunque su efectividad depende de la calidad institucional de dichos programas. La cuarta señala que el marco normativo y los factores estructurales, entre ellos la carga horaria, la coexistencia de perfiles docentes y la ausencia de políticas de inducción, condicionan, en última instancia, la posibilidad de que la experiencia profesional se traduzca en una práctica pedagógica reflexiva.

Conclusiones

La evidencia reunida en esta revisión sistemática muestra una asociación consistente entre el vacío pedagógico de los profesionales de otras áreas que aprenden a enseñar y la persistencia de prácticas pedagógicas empíricas en su práctica docente escolar, aunque dicha relación no opera de manera directa ni automática. Los 21 estudios analizados mediante el protocolo PRISMA 2020 sugieren que esta asociación puede estar mediada por la tensión identitaria entre el rol profesional de origen y el rol docente, y condicionada por las circunstancias institucionales y normativas en las que cada docente desempeña su labor. Este hallazgo desplaza el problema del plano exclusivamente individual al organizacional: el cierre del vacío pedagógico de estos profesionales no depende únicamente de su dominio disciplinar, sino también de las condiciones estructurales que permiten trasladar la experiencia profesional a una práctica pedagógica reflexiva.

Los resultados sugieren que la formación pedagógica focalizada, diseñada específicamente para profesionales no licenciados y no los programas genéricos de formación docente, puede operar como uno de los mecanismos mediadores centrales de la relación estudiada. El profesorado que cuenta con espacios institucionales de retroalimentación y con formación pedagógica ajustada a su perfil de origen tiende a mostrar una mayor disposición para revisar críticamente su práctica, experimentar con alternativas didácticas y superar el empirismo pedagógico. Por ello, las instituciones educativas deberían superar el supuesto de que el dominio disciplinar habilita por sí solo para la docencia, y ofrecer procesos de inducción pedagógica diferenciados según la disciplina de origen, acompañados de una retroalimentación técnica

sostenida en el tiempo. En consecuencia, se recomienda que las instituciones educativas y las políticas de gestión docente de la región latinoamericana orienten sus acciones en torno a tres ejes.

En primer lugar, generalizar programas de formación pedagógica focalizada, en la línea del programa analizado por Rodríguez et al. (2021), como requisito de ingreso o de permanencia para los profesionales de otras áreas que acceden a la práctica docente escolar sin formación inicial en pedagogía. En segundo lugar, fortalecer los programas de tutoría entre pares y de acompañamiento pedagógico sistemático, asegurando que quienes acompañan a los docentes noveles cuenten, a su vez, con formación pedagógica que evite reproducir el déficit formativo dentro de una misma institución. En tercer lugar, revisar los marcos normativos que regulan el ingreso de profesionales de otras áreas a la práctica docente escolar, de modo que la habilitación disciplinar se acompañe siempre de una ruta obligatoria de formación pedagógica y de mecanismos que atenúen la coexistencia conflictiva de distintos perfiles docentes dentro de una misma institución.

El presente trabajo reconoce como limitación el número de estudios incorporados a la síntesis ($n = 21$), que, si bien cumple el mínimo establecido para revisiones sistemáticas, deja abierta la posibilidad de ampliar el corpus mediante la inclusión de otras bases de datos como Web of Science o ERIC en futuras indagaciones. Se requieren también estudios empíricos con diseño longitudinal o cuasiexperimental que permitan establecer relaciones causales entre la formación pedagógica focalizada y el cierre del vacío pedagógico de los profesionales de otras áreas en su práctica docente escolar, y que determinen

si los mecanismos explicativos documentados en la literatura operan de manera diferenciada según el nivel de la educación básica, la disciplina de origen y el marco normativo de cada país. Afrontar esa tarea constituye el paso necesario para que los hallazgos de esta revisión se conviertan en política de gestión docente regional con sustento empírico verificado.

Referencias Bibliográficas

- Abril, C. (2023). La desintegración de la profesión docente en Colombia desde la experiencia social. *Educ@ción en Contexto*, 9(17), 109–135.
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/200> Educación en Contexto
- Beltrán, J, Mesina, N., Vera, N., & Müller, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 23–45.
<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
- Cifuentes, J., Rojas, W., Ruiz, L., & Vergara, Y. (2022). Contribuciones de la metodología Lesson Study en las evoluciones de las prácticas pedagógicas en docentes de primaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1), 151–176.
<https://doi.org/10.15332/25005421.6381>
- Contreras, A., & Barajas, A. (2025). Decires y quehaceres: Comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 49–65.
<https://doi.org/10.59654/2ptecf78>
- Cordero, G., & Salmerón, A. (2017). El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 3–24.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.243> Ries UNAM
- De la Vega, L. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: Una revisión. *Revista de*

- Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307–325.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043dela vegal6>
- Durán, F., Acosta, D., & Espinel, Ó. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 39–60.
<https://doi.org/10.19052/ap.2722>
[ResearchGate](#)
- Farieta, A., & Murillo, L. (2024). Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(184), 53–73.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61186>
- Figuroa, J. (2024). Competencias socioformativas para docentes no licenciados en tecnología e informática: Desafíos en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 117–132.
<https://doi.org/10.59654/68pwpc23> [Revista de Investigación y Postgrado](#)
- Figuroa, J. (2024). Competencias socioformativas de profesionales no docentes que imparten clases en área de tecnología e informática. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 1–13.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.086>
- Gómez, M. (2023). La práctica docente del profesorado novel de educación primaria en su ingreso al servicio profesional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 281–308.
<https://doi.org/10.15359/rep.18-1.13>
[Revistas UNA](#)
- Hernández, F. (2022). Dificultades de los docentes noveles egresados de universidades y de escuelas normales en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (17), 52–66.
<https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1343> [Revistas Untref](#)
- Madero, C., & Mingo, V. (2024). Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(1), 1–12.
<https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.2>
[Pensamiento Educativo](#)
- Orozco, C., & Ulate, M. (2025). Construcción de la identidad docente: Reflexiones con jóvenes profesionales. *Pensamiento Actual*, 25(44), 124–143.
<https://doi.org/10.15517/pa.v25i45.65288>
[Revistas UCR](#)
- Ortiz, S., Sepúlveda, R., Carrasco, C., Verdejo, T., & Vergara, L. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1–27.
<https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., & Akl, E. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Rangel, Y, Arzola, D., & González, A. (2022). Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6.
<https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1692>
- Rivero, R. (2026). Educación primaria rural: Un estudio fenomenológico desde la perspectiva de los docentes. *TEACS*, 18(38), 54–61.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.21399323>
- Rodríguez, J., Guerrero, R., Varón, V., & Barón, B. (2021). Transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 25(1), 174–200.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1458>
[DOI](#)
- Rojas, A., Maureira, O., Navarro, C., & Díaz, M. (2025). Liderazgo y desarrollo profesional docente en la educación técnico-profesional: El caso de Chile y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 797–824.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1727> [Revista Mexicana de Investigación](#)

Sánchez, G., & Jara, X. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>

Tramullas, J. (2021). Revisiones sistemáticas de literatura científica en información y documentación. *El Profesional de la Información*, 30(2), e300209. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.09>

Vaillant, D., & Ferreira, Y. (2024). Docentes noveles en Latinoamérica: Los desafíos en tiempos de incertidumbre. *Revista Eletrônica de Educação*, 18, e6413005. <https://doi.org/10.14244/198271996413>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Katherine Lisette Vega Tejena, Mildred Milagro Pérez Pérez.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Katherine Lisette Vega Tejena: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Mildred Milagro Pérez Pérez: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

