Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Saber Pedagógico del Formador de Formadores en la Universidad

Kelly Nathaly Peñaloza Cristancho[1]
[1]*Universidad de Los Andes (ULA), Táchira, Venezuela*
kenapecris@gmail.com | https://orcid.org/0009-0002-7419-7267
Correspondencia: kenapecris@gmail.com

Resumen: El presente ensayo analiza el saber pedagógico del formador de formadores en la universidad y sostiene que dicho saber resulta de la articulación entre saberes explícitos e implícitos y experiencia situada en una cultura pedagógica. Con ese propósito, se contrastan las propuestas sobre la base de conocimientos para la enseñanza (Shulman, 1987), los saberes docentes (Tardif & Raymond, 2000), las teorías implícitas (Alves & Pozo, 2020) y el saber pedagógico (Zuluaga, 2021), y se las pone en diálogo con investigaciones recientes sobre formadores de docentes. A continuación, se examinan los distintos sentidos que la literatura atribuye a la formación de formadores y el perfil de quien ejerce esa función en el ámbito universitario. Se concluye que las perspectivas revisadas son más complementarias que contrapuestas, pues, aunque se formularon para el docente en general, permiten comprender al formador como un profesional cuyo saber se construye en la interacción de conocimientos teóricos, saberes implícitos y experiencia situada. Se destaca la pertinencia de continuar la indagación sobre la construcción del saber pedagógico en la formación del profesorado.

Palabras clave: saber pedagógico; formador de formadores; cultura pedagógica.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5803.02 - Preparación de profesores.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Pedagogical Knowledge of Teacher Educators at the University

Abstract: This essay analyzes the pedagogical knowledge of the teacher educator at the university and argues that this knowledge results from the articulation of explicit knowledge, implicit knowledge, and situated experience within a pedagogical culture. To that end, it contrasts the proposals on the knowledge base for teaching (Shulman, 1987), teachers' knowledge (Tardif & Raymond, 2000), implicit theories (Alves & Pozo, 2020), and pedagogical knowledge (Zuluaga, 2021), and places them in dialogue with recent research on teacher educators. It then examines the different meanings that the literature attributes to the education of teacher educators and the profile of those who perform this role in the university setting. The essay concludes that the perspectives reviewed are more complementary than opposed since, although they were formulated for teachers in general, they allow the teacher educator to be understood as a professional whose knowledge is built through the interaction of theoretical knowledge, implicit knowledge, and situated experience. It underscores the relevance of continuing to inquire into how pedagogical knowledge is constructed in teacher education.

Keywords: pedagogical knowledge; teacher educator; pedagogical culture.
UNESCO International Classification Code: 5803.02 - Teacher preparation.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Saber Pedagógico do Formador de Formadores na Universidade

Resumo: O presente ensaio analisa o saber pedagógico do formador de formadores na universidade e sustenta que esse saber resulta da articulação entre saberes explícitos, saberes implícitos e experiência situada em uma cultura pedagógica. Com esse propósito, contrastam-se as propostas sobre a base de conhecimentos para o ensino (Shulman, 1987), os saberes docentes (Tardif & Raymond, 2000), as teorias implícitas (Alves & Pozo, 2020) e o saber pedagógico (Zuluaga, 2021), colocando-as em diálogo com pesquisas recentes sobre formadores de professores. Em seguida, examinam-se os diferentes sentidos que a literatura atribui à formação de formadores e o perfil de quem exerce essa função no âmbito universitário. Conclui-se que as perspectivas revisadas são mais complementares do que contrapostas, pois, embora tenham sido formuladas para o docente em geral, permitem compreender o formador como um profissional cujo saber se constrói na interação entre conhecimentos teóricos, saberes implícitos e experiência situada. Destaca-se a pertinência de continuar a investigação sobre a construção do saber pedagógico na formação de professores.

Palavras-chave: saber pedagógico; formador de formadores; cultura pedagógica.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5803.02 - Preparação de professores.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Peñaloza, K. N. (2026). Saber Pedagógico del Formador de Formadores en la Universidad. *Revista Scientific, 11*(39), 295–304. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
08-08-2025	24-10-2025	05-02-2026

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

1. Introducción

La pedagogía, entendida como la ciencia que estudia la formación del ser humano, constituye el marco de referencia del saber y de la cultura pedagógica. En ese marco cobra relevancia el formador de formadores, un profesional que debe contar con una formación integral para cumplir la labor transformadora que le compete. Como señala Tejada (2002) a propósito de la formación de formadores en el ámbito no formal, el formador es un profesional comprometido de manera ineludible con el cambio, es decir, un actor protagónico de los escenarios de innovación (Ferrández, 1996a, como se citó en Tejada, 2002). Tal caracterización plantea la pregunta por el conocimiento que sostiene su desempeño y por la manera en que dicho conocimiento se construye.

En este ensayo se parte de la premisa de que la universidad ofrece procesos formativos formales no solo a sus estudiantes sino también a su profesorado, por lo que requiere formadores situados en un contexto de referencia cuya experiencia, valores y tradiciones darían origen a un saber pedagógico propio. Se trata de un supuesto de partida que el ensayo no da por demostrado y cuya verificación empírica queda pendiente.

La literatura reciente ha comenzado a prestar atención a quienes forman a otros docentes, aunque persisten vacíos relevantes. En este sentido, Tatto (2021) examina el papel de la formación del profesorado en el sostenimiento del profesionalismo docente, mientras que, de acuerdo con Araújo et al. (2021), todavía son escasos los estudios sobre el trabajo de los formadores de docentes en los cursos de pregrado. Por su parte, Messina (1999, como se citó en Vaillant, 2002) indica que el saber pedagógico de los propios formadores ha sido un punto escasamente explorado. Por consiguiente, resulta oportuna una reflexión que contraste los aportes disponibles.

La reflexión toma como contexto de referencia a la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), cuyos rasgos se describen a partir de la experiencia institucional de la autora y no de una fuente documental. En ese contexto, los docentes noveles ingresan por concurso de credenciales y cursan durante dos años planes formativos con formadores denominados facilitadores, a cargo de cursos y talleres de la Coordinación de Desarrollo Educativo (CODE), dependiente del Vicerrectorado Académico. Esta descripción opera como referencia y no como objeto de estudio.

En este marco, la cultura pedagógica se entiende, según Zuluaga y Herrera (2009, como se citó en Noguera, 2010), como la constitución de saberes en los que se despliegan prácticas, junto con los sistemas de elaboración simbólica, de representación e intercambio y los objetos y dispositivos pedagógicos que una sociedad produce a propósito de la educación. Dentro de ella se sitúan cuatro perspectivas sobre el saber pedagógico que se contrastan en este ensayo: las de Shulman, Tardif, Pozo y colaboradores, y la línea latinoamericana de Zuluaga.

El presente ensayo sostiene que el saber pedagógico del formador de formadores no se reduce a un cuerpo de conocimientos teóricos, sino que resulta de la articulación entre saberes explícitos e implícitos y experiencia situada en una cultura pedagógica. Su propósito es contrastar las perspectivas mencionadas, formuladas para el docente en general, a fin de examinar en qué medida permiten comprender cómo se construye el saber en la formación y el desarrollo profesional de quienes forman a otros docentes. El contraste parte de un criterio común, que atiende a la concepción del saber docente de cada perspectiva, a la forma en que lo caracteriza y a los estudios recientes que la prolongan, y no de la simple yuxtaposición de autores.

2. Desarrollo

El recorrido que sigue obedece a un orden deliberado. A lo largo de los cuatro primeros apartados, el peso de la razón deliberada del docente individual como fuente del saber disminuye de manera progresiva: se parte del conocimiento que el profesor razona y organiza para enseñar, se pasa al que acumula en su

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

historia de vida y en su trabajo, se examina luego el que orienta la práctica sin llegar a verbalizarse y se concluye con el que se configura en prácticas discursivas e institucionales que trascienden al sujeto. Esa secuencia, que va del plano individual al colectivo, ofrece a la síntesis posterior un eje para leer las coincidencias y las diferencias entre perspectivas como momentos de un mismo trayecto y no como posiciones aisladas. Los tres apartados finales desplazan la atención del saber hacia quien lo porta, pues precisan la posición singular del formador, los sentidos que adquiere su formación y el perfil que la literatura le asigna, de modo que las categorías examinadas se proyecten sobre una figura concreta.

2.1. El Conocimiento Base del Docente según Shulman

Shulman se ocupa del conocimiento que el profesor requiere para enseñar. Su propuesta realza la labor docente como vía para transformar las acciones pedagógicas desde la comprensión. En su formulación original, Shulman (1987) concibe la enseñanza como un ciclo que parte de un acto de razón, avanza mediante un proceso de razonamiento, se concreta en la acción de enseñar y vuelve a someterse a reflexión. De allí se desprende la necesidad de una base de conocimientos que se inicia en la comprensión de lo que se enseña y llega hasta la creación de oportunidades de aprendizaje.

En esa lógica, el docente inicia el proceso formativo, promueve el aprendizaje y media los procesos de comprensión, si bien este continúa siendo, en última instancia, responsabilidad de los alumnos. Para sustentar esa labor, el autor categoriza el conocimiento que el profesor necesita para que los alumnos puedan comprender. En este ensayo, dicha base de conocimientos se relaciona con la noción de cultura pedagógica, articulación que constituye una interpretación propia y no un planteamiento explícito de Shulman.

Para Shulman (1987), esta base de conocimientos se organiza en no menos de siete categorías. La primera corresponde al dominio de la disciplina que se enseña. La segunda alude al saber pedagógico de carácter general, vinculado con las pautas y los recursos que permiten conducir y estructurar el trabajo en el aula. La tercera remite al saber curricular, es decir, a la familiaridad con los programas y los medios de los que el profesor se vale para planificar y desarrollar su tarea. La cuarta, considerada el aporte más distintivo del autor, es el conocimiento didáctico del contenido, en el que disciplina y pedagogía se funden en una forma de comprensión propia de la docencia.

La quinta categoría se refiere a la comprensión de los estudiantes y de los rasgos que los distinguen. La sexta abarca los escenarios en los que transcurre la enseñanza, desde la dinámica interna del aula y la administración y el sostenimiento económico de las instituciones hasta la idiosincrasia de las comunidades y su entorno cultural. La séptima atañe a los propósitos y principios que orientan la educación, junto con las raíces filosóficas e históricas que les dan sentido (Shulman, 1987).

La vigencia de este marco se aprecia en sus prolongaciones recientes. A partir de esa base, Bueno et al. (2023), mediante una metasíntesis cualitativa, exploran el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido y abogan por entenderlo como un conocimiento transformador. Dentro de la universidad, van Dijk et al. (2023) diferencian, mediante un análisis conceptual, la pericia docente, centrada en cómo se organiza el conocimiento para enseñar, del conocimiento docente, que incluye la base de conocimientos del profesor, y sitúan la pericia adaptativa y el conocimiento práctico como conceptos que integran ambas perspectivas.

Entre los estudios sobre formadores, Almeida y Richit (2023) trabajaron, desde los conocimientos profesionales de Shulman, con docentes de licenciaturas de una universidad pública federal del sur de Brasil, y constataron que la participación en acciones formativas favoreció el conocimiento de los contextos profesionales de la docencia en la educación superior.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

2.2. Los Saberes del Docente según Tardif

Tardif aborda los saberes profesionales de los profesores a partir del trabajo cotidiano. En un estudio con Raymond, sostiene que esos saberes son los que se movilizan y emplean en la práctica diaria, que se originan en ella y que sirven para dar sentido a las situaciones propias del trabajo docente (Tardif & Raymond, 2000). En esa medida, ambos analizan cómo se relacionan con el tiempo, con la historia de vida, con el aprendizaje preprofesional del trabajo y con la carrera de los profesores.

Bajo esta óptica, Tardif y Raymond (2000) definen el saber docente como el conjunto de saberes que fundamentan el acto de enseñar en el ámbito escolar, y lo califican como plural, porque proviene de fuentes diversas: la formación inicial y continua del profesorado, el currículo y la socialización escolar, el conocimiento de las disciplinas que se enseñan, la experiencia en la profesión, la cultura personal y profesional y el aprendizaje con los pares.

Los autores subrayan, asimismo, la dimensión social de este saber. En su desempeño cotidiano, el profesorado recurre de forma permanente a sus propias concepciones y a destrezas que ha hecho suyas, se sirve de los planes de estudio y de los textos escolares, se respalda en los contenidos de las asignaturas a su cargo, acude a lo aprendido en la práctica y conserva aportes de la preparación que recibió para ejercer la profesión (Tardif & Raymond, 2000).

Si bien el docente integra estos saberes en su práctica, no todos han sido generados por él; varios proceden de instancias sociales que preceden a su ingreso en la profesión o que se sitúan fuera del aula, por lo que guardan cierta exterioridad respecto de la tarea de enseñar (Tardif & Raymond, 2000). Desde la interpretación que se plantea en este ensayo, el saber profesional se configura en el cruce entre la trayectoria vital de cada docente, la formación de la que ha sido objeto y lo que el ejercicio de la profesión le ha enseñado.

La actualidad de estos planteamientos se observa en estudios recientes. Por ejemplo, Silva et al. (2024) revisaron las convocatorias de concursos para docentes efectivos de cinco institutos federales de Minas Gerais, Brasil, a la luz de los saberes de Tardif, y observaron que privilegian los saberes disciplinares en detrimento de los demás saberes que ese autor distingue, entre ellos los experienciales. Del mismo modo, Ayala y Orozco (2024) vincularon los saberes experienciales con las orientaciones pedagógicas del prácticum de educación física en Colombia.

2.3. El Saber Implícito en la Docencia según Pozo y Colaboradores

Desde otra perspectiva, la línea de Pozo y colaboradores se ocupa de las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, entendidas como creencias y supuestos que conducen las acciones de enseñar y de aprender sin que sus portadores puedan siempre verbalizarlos (Alves & Pozo, 2020). En esta línea, Reber (1989), autor de referencia en el tema, describe el aprendizaje implícito como un proceso no consciente, arraigado en la experiencia propia, mediante el cual las personas incorporan saberes sin habérselo propuesto de forma deliberada y, por lo general, sin poder dar cuenta de manera explícita de lo que han aprendido.

Dentro del marco de Pozo y colaboradores se distinguen tres teorías: la directa, que concibe el aprendizaje como la reproducción fiel de lo enseñado; la interpretativa, que reconoce los procesos del sujeto sin abandonar el realismo; y la constructiva, que entiende el conocimiento como una construcción social y relativa (Alves & Pozo, 2020; Tenorio-Villanueva, 2022). Cambiar una de ellas implica modificar los principios en que se sustenta, y un mismo docente puede combinar teorías distintas según la situación (Tenorio-Villanueva, 2022). En consecuencia, y como inferencia de este ensayo, el saber implícito del docente puede entenderse como un perfil de concepciones y no como un bloque homogéneo, que orienta su práctica incluso cuando su discurso afirma otra cosa (Tenorio-Villanueva, 2022).

Investigaciones recientes ilustran el peso del

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

saber implícito en la docencia, incluida la de los formadores. En consonancia con lo anterior, Alves y Pozo (2020) entrevistaron a 32 profesores universitarios de cursos de formación del profesorado en Brasil y hallaron que la mayoría adopta una teoría interpretativa de la motivación de sus alumnos, mientras que las respuestas clasificadas como teoría directa tienden a atribuirla a las características de los estudiantes. En otro nivel educativo, Tenorio-Villanueva (2022) considera que las concepciones de los profesores de alfabetización inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje permean de manera inconsciente las prácticas en el aula, lo que sugiere, como hipótesis, un fenómeno análogo en quienes forman a otros docentes.

Desde el campo de la educación física, Celentano y Piancazzo (2023) reconocen, con herramientas etnográficas, los saberes que los profesores despliegan cuando un emergente no previsto irrumpe en la clase, y evidencian que la acción didáctica adaptativa exige reordenamientos en el momento mismo en que ocurre. Igualmente, Frauendorf y Prado (2021) documentan una comunidad virtual de prácticas para formadores de formadores, concebida para incentivar la escritura de los saberes de la experiencia, lo que abre una vía para volver explícita parte del saber práctico.

2.4. El Saber Pedagógico en la Línea Latinoamericana de Zuluaga

Esta línea latinoamericana de estudio del saber pedagógico se representa aquí mediante la obra de Zuluaga. Sobre su origen, Zuluaga (2021) relata que, desde la década de 1970, asumió el desafío de recuperar la historicidad de la pedagogía a partir del pensamiento de Foucault, y que ha construido, junto con el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, un programa de investigación orientado a hacer historia del saber pedagógico.

Respecto del saber pedagógico, Zuluaga (2021) aclara que la expresión no alude a una teoría de la pedagogía, sino a un entramado de prácticas, textos y discursos que presentan grados desiguales de sistematización. La autora sitúa el saber en el plano más extenso y diverso del conocimiento, razón por la cual no cabe identificarlo con una ciencia; a su juicio, tampoco equivale a la acumulación de las opiniones emitidas sobre un tema, pues se constituye a partir de una práctica discursiva sujeta a reglas. Desde esta concepción, el saber pedagógico no se reduce a un atributo individual del docente, pues se configura en prácticas reguladas que se despliegan en instituciones y sociedades, lectura que permite relacionarlo con la noción de cultura pedagógica asumida como marco de referencia, articulación propuesta por este ensayo.

En Iberoamérica, Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla (2021) investigan el saber pedagógico de docentes universitarios noveles chilenos y plantean que se construye a partir de la formación disciplinar inicial, la socialización profesional y las experiencias prácticas, en un diálogo entre ciencia y pedagogía. Por otro lado, Gómez (2021) reflexiona, en clave de ensayo, sobre el saber como producto de una alteración y un efecto en los modos de subjetivación, y enfatiza un saber pedagógico inacabado que exige a los docentes acoger unos saberes y desprenderse de otros. Ambos aportes se alejan, así, de la idea de un saber cerrado.

2.5. Un Espacio para la Complementariedad en torno al Saber Pedagógico

Los aportes revisados presentan más elementos de convergencia que de divergencia. En primer lugar, las cuatro perspectivas conceden centralidad al docente y a su saber en la configuración de la enseñanza, aspecto que este ensayo interpreta en el marco de la cultura pedagógica. En segundo lugar, se complementan en lo que respecta al saber del docente, pues describen, desde ángulos distintos, a un agente activo del acto formativo, cuyo saber se construye en la práctica.

Cada perspectiva se apoya en una concepción particular del saber, y sus fundamentos difieren: Shulman parte del análisis del razonamiento docente, Tardif del trabajo docente, Pozo y colaboradores de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Zuluaga de una historia del saber de inspiración foucaultiana. Pese a ello, las perspectivas no resultan excluyentes en el plano que interesa a este ensayo, pues cada una ilumina una dimensión distinta del saber del docente: su base explícita, su pluralidad de fuentes, su dimensión implícita y su historicidad. Los estudios recientes, por su parte, prolongan cada una de esas dimensiones sin ponerlas en relación entre sí. En definitiva, la complementariedad aquí postulada es una lectura integradora propuesta por el ensayo y no una convergencia declarada por los autores.

2.6. ¿Quién es el Formador en este Contexto?

Las cuatro perspectivas contrastadas se formularon para caracterizar el saber del docente en general. Su aplicación al formador de formadores exige considerar una condición: conforme a Vaillant (2002), quienes forman a otros docentes ocupan un tercer grado, pues forman adultos que formarán adultos que, a su vez, formarán jóvenes o adultos. Esa posición sugiere, como inferencia propia de este ensayo, que el saber pedagógico del formador no solo debe sustentar su propia enseñanza, sino también servir de referente para quienes aprenderán a enseñar.

El formador es un profesional de la formación que se desempeña como mediador de procesos y facilitador de oportunidades de aprendizaje. Con base en Vaillant (2002), se trata de alguien capacitado y acreditado para ejercer esa actividad, con conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión y capacidad e iniciativa para aprender e innovar.

La literatura reciente añade matices a esta definición. Entre esos trabajos, De Laurentis (2023), a partir de los relatos de 27 docentes que forman a futuros profesores en una universidad argentina, revela que docentes, mentores, colegas y estudiantes contribuyen a configurar la identidad profesional de los formadores. En el contexto mexicano, Hernández (2023) advierte, en formadores de escuelas normales de Oaxaca, concepciones del trabajo docente como servicio social y compromiso comunitario. A su vez, Araújo et al. (2021) afirman que el desarrollo profesional de los formadores y las relaciones con sus estudiantes son dos lados de un mismo proceso: formarse a sí mismo y formar al otro.

Otros estudios subrayan la influencia de las trayectorias y de las comunidades profesionales. En torno a las trayectorias, Cunha y Soares (2024) discuten los elementos constitutivos de la identidad docente del formador de formadores en la educación de jóvenes y adultos, y defienden que sus recorridos académicos y profesionales la configuran. Asimismo, Gümüşok y Seferoğlu (2023) estudian la transición de docentes a formadores de docentes en servicio en Turquía, y concluyen que la participación en comunidades profesionales y la colaboración con educadores experimentados sustentan el desarrollo de su identidad profesional. De estos aportes se desprende que la identidad y el saber del formador se configuran en interacción con otros, por lo que la definición de su perfil debería considerar, además de las competencias técnicas, esos componentes relacionales.

2.7. La Formación de Formadores

Al estudiar la literatura se advierte que la expresión *formador de formadores* no remite a una figura única, sino a agentes diversos según el ámbito y la función que desempeñan. En un primer sentido, designa al profesorado universitario que forma a los futuros docentes, para el que se ha propuesto un perfil de competencias (Castro-Durán et al., 2022). En un segundo sentido, alude a los tutores de prácticas que acompañan a los estudiantes durante el prácticum, cuyos roles inciden en el desarrollo profesional de quienes realizan esa práctica (Bernárdez-Gómez, 2021). Un tercer sentido comprende a los mentores que apoyan a los docentes principiantes en los programas de inducción, de modo que su formación influye en el desarrollo profesional de quienes inician la carrera (Marcelo & Polanco-de-Rivas, 2025).

De manera complementaria, Leal et al. (2022) caracterizan, con un grupo focal de seis docentes universitarios de un programa de pedagogía infantil a

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

distancia, las prácticas pedagógicas desde las categorías de institución, saber pedagógico y sujeto de saber. Entre los factores que las condicionan, refieren la experiencia docente y el itinerario biográfico como mecanismos de autoformación, la investigación como factor determinante de las buenas prácticas y la homogeneidad del currículo como factor limitante. Por tratarse de un único programa y de pocos participantes, el hallazgo no se generaliza, aunque apunta a que la trayectoria personal participa en la construcción del saber del formador universitario.

Esta pluralidad de referentes obliga a precisar de qué figura se ocupa la reflexión. Este ensayo se centra en el formador universitario que actúa como agente de cambio y asesor del profesorado, es decir, en quien planifica, desarrolla y evalúa la formación de otros docentes. El facilitador, como se denomina en la UNET, responde a las características de ese agente de cambio, supuesto de este ensayo basado en la experiencia institucional de la autora. No basta, sin embargo, con enseñar y tener experiencia: el formador debe poseer un perfil acorde con la responsabilidad asumida.

La formación de formadores tampoco puede desligarse de las condiciones espaciotemporales de la enseñanza. En relación con ello, Galán (2022) indaga las prácticas de enseñanza en las carreras de profesorado de Argentina desde el cronotopo escolar, en tres momentos: antes, durante y después de la pandemia de COVID-19. Este aporte pone de relieve que las prácticas de los formadores se configuran en coordenadas concretas de tiempo y espacio, lo que se vincula con la experiencia situada.

2.8. Perfil del Formador de Formadores

La importancia del perfil del formador de formadores ha dado lugar a la especificación de competencias, conocimientos y habilidades que esta figura debe poseer. En el plano de las competencias, Castro-Durán et al. (2022) establecieron, mediante una revisión sistemática de 58 artículos hispanoamericanos y anglosajones publicados en los cinco años previos a esa revisión, 10 categorías de competencias agrupadas en tres dimensiones: pedagógica, investigativa y transversal. Esta última reúne las competencias interpersonales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la atención a la diversidad. Con anterioridad, Miles et al. (1988) identificaron, a partir de la experiencia de agentes de cambio en tres programas de mejora escolar, las destrezas que estos requieren.

Para el profesorado universitario, van Dijk et al. (2023) proponen tres aspectos que apoyan su desarrollo profesional: hacer explícito el propósito de conectar con su conocimiento disciplinar, contextualizar el diseño de las actividades y considerar la organización institucional. Aunque se formuló para el profesorado universitario en general y no para quienes forman a otros docentes, esa propuesta permite suponer que el saber pedagógico del formador universitario no se construye al margen de su saber disciplinar ni de su institución.

A estas competencias se suma la formación pedagógica del formador. Siguiendo a Vaillant (2002), en el caso de los formadores de adultos esa formación incluye, entre otros, el conocimiento de las técnicas didácticas, la planificación de la enseñanza, las teorías del desarrollo humano, la evaluación, la historia y la filosofía de la educación y sus aspectos legales.

Por último, Tejada (2002), en el marco de la formación de formadores en el ámbito no formal y de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, postula un formador innovador, capaz de dar a conocer el saber en ese campo, y reivindica el dominio de nuevas competencias profesionales que integren el saber, el saber hacer, el saber estar y el hacer saber. Aunque esa propuesta se formuló para un contexto distinto del universitario, su aplicación a este ámbito requeriría estudios específicos. En conjunto, estos aportes sugieren que el saber pedagógico del formador de formadores es un constructo complejo, que se articula con su formación pedagógica y con las competencias que la literatura le atribuye.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

3. Conclusiones

La revisión permitió contrastar cuatro perspectivas sobre el saber pedagógico y situarlas en el contexto del formador de formadores. De ese contraste se infiere que su saber se construye en la interacción de conocimientos teóricos, saberes implícitos y experiencia situada, y no solo mediante la acumulación de contenidos. Por ello, quien forma a otros docentes necesita una preparación amplia, orientada al cambio y a la innovación, para desempeñar su labor transformadora.

Las perspectivas resultan complementarias como lectura integradora propuesta por este ensayo. Shulman aporta una base de siete categorías de conocimiento para la enseñanza, entre ellas el conocimiento didáctico del contenido y el de los alumnos. Tardif muestra el carácter plural del saber docente, Pozo y colaboradores destacan el saber implícito, y Zuluaga ubica el saber pedagógico en la historia y en prácticas discursivas reguladas. Las investigaciones recientes ilustran distintas facetas de esa complementariedad, aunque ninguna de ellas pone a prueba de manera directa la articulación entre las cuatro perspectivas.

Por lo demás, el rol del formador de formadores exige un saber pedagógico que articule conocimientos sobre la enseñanza con saberes implícitos y experiencia situada. A ello se suman las competencias pedagógicas, investigativas y transversales que la literatura reciente atribuye a este profesional (Castro-Durán et al., 2022). Dichas competencias proceden de una revisión de literatura en contextos diversos, por lo que su aplicación a los facilitadores de la UNET demanda investigación empírica.

En línea con Vaillant (2002) sobre la formación de los formadores de adultos, y dado que el formador orienta a otros docentes y, en el contexto de referencia, a docentes noveles, su preparación podría abarcar también los fundamentos pedagógicos de los formadores de adultos. Queda abierta la posibilidad de profundizar en la construcción del saber pedagógico del formador, en particular en la relación entre sus saberes implícitos y explícitos, en el papel de la formación inicial y permanente, y en la verificación empírica de los supuestos sobre el contexto de referencia.

4. Referencias

Almeida, W. X. de, & Richit, A. (2023). Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores. *Revista Brasileira de Educação, 28*, Artigo e280030. https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280030

Alves, I. P., & Pozo, J. I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la Educación*, (53), 252–283. https://doi.org/10.31619/caledu.n53.871

Araújo, O. H. A., Fortunato, I., & Medeiros, E. A. de. (2021). Desarrollo profesional de los formadores de docentes: Calificaciones de las relaciones establecidas con estudiantes de pregrado. *Revista Diálogo Educacional, 21*(68), 27–48. https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ds02

Ayala, C. F., & Orozco, C. C. (2024). Saberes experienciales docentes en el prácticum de educación física, recreación y deporte. *Retos, 53*, 271–279. https://doi.org/10.47197/retos.v53.100617

Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI, 39*(2), 419–442. https://doi.org/10.6018/educatio.412891

Bueno, R., Niess, M. L., Aldemir, R., Ballejo, C. C., & Lieban, D. (2023). Technological pedagogical content knowledge: Exploring new perspectives. *Australasian Journal of Educational Technology, 39*(1), 88–105. https://doi.org/10.14742/ajet.7970

Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores, 25*(1), Artículo e2514. https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4

Celentano, G. R., & Piancazzo, M. V. (2023). La formación de formadores: Contextos de adquisición, contextos del campo profesional y contextos de uso. *Educación Física y Ciencia, 25*(1), Artículo e243. https://doi.org/10.24215/23142561e243

Cunha, A. S., & Soares, L. J. G. (2024). Elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores para a educação de jovens e adultos. *Revista de Educação Pública, 33*(jan/dez), 553–573. https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.16138

De Laurentis, C. (2023). Identidad de formadores docentes: Otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 8*(1), 1–18. https://doi.org/10.48162/rev.36.088

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

van Dijk, E. E., Geertsema, J., van der Schaaf, M. F., van Tartwijk, J., & Kluijtmans, M. (2023). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: A conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education, 86*(4), 969–984. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2

Frauendorf, R. B. de S., & Prado, G. do V. T. (2021). Comunidade virtual de práticas de formador de formadores: Um convite à escrita de narrativas de experiências vividas. *Educar em Revista, 37*, Artigo e75530. https://doi.org/10.1590/0104-4060.75530

Galán, F. G. (2022). Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: Una construcción en tiempos de pre-pandemia, pandemia y pos-pandemia. *Cuadernos Universitarios, 15*(15), 9–28. https://doi.org/10.53794/cu.v15i15.508

Gómez, D. (2021). Saberes ausentes y saberes a ignorar en el campo pedagógico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2*(1), 61–78. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9175

Gümüşok, F., & Seferoğlu, G. (2023). Developing new professional identities: From in-service teacher to in-service teacher educator. *Journal of Education for Teaching, 49*(4), 680–694. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2133599

Hernández, M. (2023). El trabajo docente desde los constructos de los formadores normalistas en el Estado de Oaxaca, México. *Praxis & Saber, 14*(37), Artículo e15645. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15645

Leal, G. A., Leal, K. L., & Gamboa, A. A. (2022). Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico. *Saber, Ciencia y Libertad, 17*(1), 378–397. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565

Marcelo, C., & Polanco-de-Rivas, C. (2025). Mentores que transforman: Explorando las necesidades de formación en la inducción docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 9*, Artículo e9794. https://doi.org/10.32541/recie.v9.794

Miles, M. B., Saxl, E. R., & Lieberman, A. (1988). What skills do educational "change agents" need? An empirical view. *Curriculum Inquiry, 18*(2), 157–193. https://doi.org/10.1080/03626784.1988.11076034

Noguera, C. E. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9–25. https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25

Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General, 118*(3), 219–235. https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.3.219

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Silva, R. H., Resende, M. R., & Vieira, V. M. O. (2024). Uma análise de concursos públicos sob a perspectiva dos saberes docentes de Tardif. *Revista Profissão Docente, 21*(46), 1–16. https://doi.org/10.31496/rpd.v21i46.1447

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade, 21*(73), 209–244. https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000400013

Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education, 44*(1), 20–44. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130

Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar, 30*, 91–118. https://doi.org/10.5565/rev/educar.315

Tenorio-Villanueva, M. (2022). Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial. *Revista Saberes Educativos*, (9), 169–184. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67788

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica* (Documentos PREAL N.º 25). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL.

Villalobos-Claveria, A. A., & Melo-Hermosilla, Y. M. (2021). Desafíos didácticos del saber pedagógico del docente universitario novel chileno. *Cadernos de Pesquisa, 51*, Artículo e07820. https://doi.org/10.1590/198053147820

Zuluaga, O. L. (2021). Foucault y la educación: Una lectura desde el saber pedagógico. *Praxis Pedagógica, 21*(28), 232–252. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.232-252

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

Reseña biográfica de la autora

Kelly Nathaly Peñaloza Cristancho | kenapecris@gmail.com

Licenciada en Educación, mención Matemática, y Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Los Andes (ULA), donde también obtuvo el título de Magíster en Evaluación Educativa y cursa el Doctorado en Pedagogía. Es docente con experiencia en la gestión de cursos de matemáticas, física y contabilidad en los niveles primario,

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.20.295-304
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

secundario y universitario, y evaluadora educativa de procesos, contextos, programas, actores, instrumentos y proyectos institucionales. Su labor se orienta a la formación del ser humano, al diseño de instrumentos de evaluación y a estrategias lúdicas que promueven aprendizajes significativos.

Agradecimientos

La autora agradece a la Universidad de Los Andes (ULA), Táchira, Venezuela, institución en la que cursa el Doctorado en Pedagogía, por el respaldo académico e institucional que hizo posible la reflexión desarrollada en este ensayo.

Declaraciones de la autora

Contribución de la autora (Taxonomía CRediT). Kelly Nathaly Peñaloza Cristancho: Conceptualización, Investigación, Redacción (borrador original) y Redacción (revisión y edición).

Financiamiento. Este ensayo no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. No aplica, dado que este trabajo no generó ni analizó datos empíricos.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizó la herramienta de inteligencia artificial generativa Claude (Anthropic) como apoyo en la verificación de fuentes académicas, la corrección y actualización de las referencias bibliográficas, la redacción y corrección de estilo, y la adecuación del manuscrito al formato editorial. El contenido fue revisado por la autora, quien asume la responsabilidad por su exactitud.

Aprobación ética y consentimiento informado. Este ensayo no requirió aprobación de un comité de ética.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 295-304
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional