

Transferencia del aprendizaje en la formación inicial docente: una revisión sistemática de evidencias y factores clave

Juan Alejandro HenríquezUniversidad San Sebastián (Chile) y Universidad Internacional de Valencia ✉ **Haylen Perines**Universidad Complutense de Madrid ✉ **Pedro Sotomayor Soloaga**Universidad de Atacama ✉ **María Auxiliadora Ordóñez-Jiménez**Universidad Internacional de Valencia ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.100389>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Marzo 2025 • Aceptado: Abril 2025

Resumen: La transferencia del aprendizaje desde la formación inicial docente a la práctica profesional constituye un factor clave para la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, la evidencia sobre cómo se produce este proceso y qué factores lo favorecen o dificultan sigue siendo fragmentada. Este estudio presenta una revisión sistemática de la literatura sobre la transferencia del aprendizaje en la formación inicial docente.

Se realizó una búsqueda sistemática en Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet, siguiendo las directrices PRISMA. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 14 estudios empíricos para su análisis.

Los resultados identifican cuatro dimensiones clave que influyen en la transferencia: la brecha entre la formación universitaria y el contexto escolar, la presencia de factores facilitadores (como el aprendizaje activo y contextualizado), los obstáculos que dificultan la transferencia y el papel de agentes clave como los tutores de prácticas.

Los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de reforzar enfoques formativos orientados a la práctica y de generar oportunidades estructuradas para la aplicación del conocimiento en contextos reales. Esta revisión contribuye al campo al sintetizar la evidencia disponible y señalar líneas de mejora en la formación docente.

Palabras clave: transferencia del aprendizaje; formación docente; prácticas educativas; práctica profesional; revisión sistemática

^{EN} Learning Transfer in Initial Teacher Education: A Systematic Review of Evidence and Key Factors

Abstract: The transfer of learning from teacher education programmes to professional practice is a critical factor in improving educational quality. However, evidence on how this transfer occurs and which factors facilitate or hinder it remains fragmented. This study provides a systematic review of research on learning transfer in initial teacher education.

A systematic search was conducted across Scopus, Web of Science, ERIC, and Dialnet, following PRISMA guidelines. After applying inclusion and exclusion criteria, 14 empirical studies were selected for analysis.

The findings identify four key dimensions influencing learning transfer: the gap between university training and school contexts, the presence of facilitating factors (e.g., active learning and contextualized training), barriers that hinder transfer, and the role of key actors such as school-based mentors.

The results highlight the need to strengthen practice-oriented approaches in teacher education and to provide structured opportunities for applying theoretical knowledge in real educational settings. This review contributes to the field by synthesizing current evidence and identifying key directions for improving the effectiveness of teacher education programmes.

Keywords: Learning transfer; teacher education; prácticum; professional practice;

Sumario: 1. Introducción 2. Método 2.1 Objetivo 2.2 Procedimiento 3. Resultados 4. Discusión 5. Conclusiones 6. Referencias

Cómo citar: Henríquez J. A., Perines, H., Sotomayor Soloaga P. y Ordóñez-Jiménez M. A. (2026). Transferencia del aprendizaje en la formación inicial docente: una revisión sistemática de evidencias y factores clave. *Revista Complutense de Educación*, 37(3), 553-564. <https://doi.org/10.5209/rced.100389>

1. Introducción

El concepto de transferencia de la formación suele estar vinculado al concepto de transferencia del aprendizaje (*Transfer of learning*), reconocida como la transmisión de habilidades y conocimientos entre diversas situaciones o contextos donde se aplican dichos aprendizajes (Cano, 2016; Mwamwenda, 2020).

Originalmente, el término transferencia fue definido como el grado en que el aprendizaje influye en la respuesta a una tarea o situación (Blume et al., 2010). Dicha transferencia encuentra mayor probabilidad de producirse cuando las tareas a desarrollar son muy similares a las de la situación de aprendizaje, dando lugar a un proceso denominado generalización. Es necesario definir un marco que determine qué caracteriza a los conocimientos y habilidades a transferir, así como la posible cercanía entre el contexto de aprendizaje y su posibilidad de ser aplicado en otros contextos.

La importancia y pertinencia de un marco conceptual respecto a este tipo de transferencia, requiere articular dimensiones cognitivas, sociales y contextuales (Fauth & González-Martínez, 2021). Es así como la construcción de ambientes o escenarios de aprendizaje que favorezcan la movilización de saberes fortalece la acción formativa de quienes desean poner en práctica tales conocimientos en contextos profesionales o laborales concretos.

Así también, Barnett & Ceci (2002) establecen la denominada taxonomía de la transferencia, basada, principalmente, en dimensiones contextuales y de contenido de este concepto. Pensar en las características de la transferencia supone, por tanto, centrar la atención en el contenido (lo que se transfiere), y el contexto (desde y hacia dónde se transfiere).

El factor de contenido, a su vez, puede dividirse en ciertas dimensiones como es la generalización de lo aprendido a contextos de transferencia; la naturaleza del desempeño evaluado, es decir, de qué modo debe producirse la conducta; y, por último, las demandas de memoria de la tarea. Estas últimas se refieren a la necesidad de ejecutar una tarea de modo automático, lo que requiere de una selección y reflexión previa de la conducta más adecuada (Barnett y Ceci, 2002).

Lo referido a dichas dimensiones puede fortalecerse al momento de comprender que los y las docentes no sólo transfieren información o contenidos, sino que configuran verdaderas experiencias pedagógicas en las que dichos saberes se internalizan de manera profunda (Roy et al., 2024). Esto permite destacar la relevancia de un entramado didáctico que atienda tanto lo disciplinar como las diferentes demandas cognitivas y afectivas del proceso de aprendizaje.

El contexto de la transferencia incluye aspectos como el dominio del conocimiento, que se centra en el saber adquirido; la modalidad de la tarea en la que se aplica dicho saber; el contexto social, referido al conocimiento adquirido en colaboración con otros y el contexto físico, entendido como el lugar donde se transfiere el conocimiento o habilidad. También incluye el contexto funcional, constituyendo la función del aprendizaje logrado; y, por último, el contexto temporal, entendido como el tiempo transcurrido entre la fase de aprendizaje y la de aplicación (Renta, 2013).

Asimismo, es importante considerar la exploración de mecanismos de transferencia en la práctica inicial docente que releven la colaboración y la interacción entre pares (Cera-Torrenegra, 2024). Con este enfoque, se fomenta la comprensión de que el trabajo colaborativo entre discentes y la correspondiente contrastación de experiencias promueve la capacidad de adaptación de los conocimientos adquiridos.

Al analizar el término transferencia de la formación, autores como Pamies-Berenguer et al. (2022) la definen como el grado en el que los discentes de una acción formativa aplican con efectividad durante el desempeño laboral, aquellos conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas previamente. Es decir, en qué medida un individuo tiene la capacidad de generalizar los aprendizajes alcanzados en su puesto de trabajo (Huang et al., 2015). En este sentido, y en el contexto de la Educación Superior, el impacto de dicha transferencia de la formación radica en la disposición de los docentes a aplicar sus habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado (Jiang et al., 2012).

El concepto de transferencia de la formación presenta una gran complejidad, debido a su gran dinamismo, así como a la existencia de multitud de factores que lo condicionan (Pamies-Berenguer, et al., 2022).

Además de los elementos contextuales y cognitivos mencionados anteriormente, hay que destacar el rol que tiene la práctica reflexiva, la cual se puede entender como un proceso de análisis metacognitivo que permite el ajuste constante de las intervenciones o metodologías formativas (León González & Cordero Arroyo, 2024). Dicho enfoque permite identificar las brechas entre lo que se aprende y lo que se aplica en el contexto educativo, posibilitando así el fortalecimiento de la transferencia.

Entre los factores implicados en la producción de transferencia de la formación, destaca la importancia del mantenimiento (Blume et al., 2010; De Rijdt et al., 2013), identificada como la aplicación continuada y sostenida en el tiempo de los aprendizajes adquiridos. A su vez, autores como Ford y Weissbein (1997), citados por Cano (2016) señalan el factor de la adaptabilidad, referido al desarrollo de estrategias adaptativas de los conocimientos adquiridos para dar respuestas comportamentales a una gran diversidad de contextos. Con el fin de considerar los factores que facilitan la transferencia de la formación, Cano (2016) destaca tres ejes principales:

- Factores de diseño: existe una influencia directa entre el diseño del programa formativo y la posibilidad de producir transferencia, considerando aspectos como los contenidos, el propio sistema de evaluación, la duración, las metodologías empleadas, el clima, etc.
- Factores centrados en las características de las personas: características como el modo de aprendizaje, la motivación, la autoeficacia y la valoración que se hace de la formación, encuentran relación con la transferencia de conocimientos.
- Factores relativos al ambiente de trabajo: siendo necesario favorecer oportunidades de transferencia para poder aplicar los aprendizajes adquiridos.

Además, en el actual contexto es relevante considerar el factor de la modalidad de formación, la cual podría influir en la adopción de ciertas prácticas, como son la modalidad online o la estrategia cooperativa (Fauth & González-Martínez, 2021). De esta manera, las características o condiciones del entorno formativo pueden fomentar la motivación y la adquisición de ciertas competencias, necesarias para el entorno laboral.

Con esto, se refuerza que los factores socioculturales ayudan a comprender cómo la transferencia se vincula con la trayectoria de los futuros docentes, lo cual se observa en evaluaciones que contemplan la pertinencia de la formación recibida y la continuidad en la práctica profesional (Roy et al., 2024).

Por tanto, la transferencia del conocimiento en la formación docente es un proceso complejo que requiere que los futuros profesores no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que logren aplicarlos de manera efectiva en la realidad de las aulas. En esta línea, Darling-Hammond (2006) plantea que uno de los principales desafíos radica en las dificultades que los docentes en formación experimentan al intentar transferir los conocimientos adquiridos en entornos académicos a la práctica diaria, debido a la desconexión entre la teoría y la realidad del aula. Así, cuando se logra una integración adecuada, la transferencia de conocimientos permite que los docentes adapten sus prácticas pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes, proceso que se ve favorecido cuando se implementan estrategias de reflexión y retroalimentación que permiten a los docentes en formación evaluar sus métodos y mejorar su aplicación en el aula (Korthagen, 2010).

El entendimiento de la transferencia en este ámbito se encuadra, además, en la capacidad del cuerpo docente para modificar sus estrategias didácticas y confrontar supuestos previos, de tal forma que la teoría se transforme en un recurso vital para la innovación educativa (Aguirre-Mejía et al., 2023).

En coherencia con estas ideas, Gegenfurtner (2011) subraya la importancia de las experiencias prácticas para facilitar la transferencia del conocimiento en la formación docente. De acuerdo con este autor, los programas de formación que ofrecen oportunidades para que los futuros docentes practiquen en contextos reales, bajo la supervisión de mentores experimentados, logran una mayor efectividad en la aplicación de lo aprendido. Estas prácticas facilitan que el futuro profesorado desarrolle habilidades transferibles que les permitan adaptarse a las diversas exigencias del entorno educativo. Con este propósito, estos autores argumentan que la reflexión guiada y el feedback constante son elementos clave para asegurar que el conocimiento teórico se traduzca en prácticas efectivas en el aula.

Relacionado con lo anterior, también se ha destacado la necesidad de incorporar metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, orientadas a la transformación práctica del saber docente (Roy et al., 2024). Esto no sólo fortalece la responsabilidad y autonomía del profesorado en formación, sino que también fomenta una cultura de la mejora continua en las instituciones educativas.

Para comprender mejor cómo se ha estudiado la transferencia del conocimiento en la formación docente, las revisiones sistemáticas de la literatura científica aportan un enfoque riguroso, que permite identificar principales tendencias, buenas prácticas e incluso posibles vacíos sobre la temática objeto de estudio. Es importante indicar que las revisiones sistemáticas de la literatura aportan una fundamentación sólida, derivada de la síntesis de las publicaciones científicas que se han desarrollado en un determinado campo de estudio. Surgieron con el objetivo principal de aportar nuevos conceptos, compendiar evidencias, y señalar espacios vacíos de investigación sobre un área de interés (Baker, 2016).

A pesar de que existe literatura sobre la transferencia de la formación docente, hay escasas revisiones de la literatura que valoren diferentes perspectivas, y sistematicen de manera rigurosa, así como organizada, la evidencia científica hallada. El aporte de estudios como el que se presenta en este trabajo es importante para el campo educativo, puesto que en él se siguen procesos meticulosos de exploración, selección y análisis de artículos sobre el tema de interés investigado. En este sentido, esta investigación permitirá no solo llenar vacíos en la comprensión actual, sino también identificar áreas clave para futuras investigaciones y prácticas que puedan mejorar de manera significativa la transferencia de conocimientos en la formación docente.

Respecto a la existencia de revisiones sistemáticas que aborden el mismo tema se puede mencionar el trabajo de Buenestado-Fernández et al. (2023), el que aborda la aplicabilidad de la transferencia en procesos educativos concretos. El artículo se centra en la producción científica sobre la institucionalización de la educación inclusiva en el contexto español. Entre las aportaciones de esta revisión sistemática se destaca que entrega un modelo aplicable en la formación del profesorado universitario centrado en la transferencia con repercusiones en las prácticas y políticas inclusivas del ámbito universitario.

Asimismo, cabe destacar el trabajo de Révai (2020), el cual se basa en una revisión de la literatura y en descripciones de casos. El texto destaca que la creación de conocimiento es un paso fundamental que involucra la combinación de conocimiento formal y práctico. Mientras los investigadores aportan el conocimiento formal producido por la investigación, los docentes contribuyen con el conocimiento que deriva de su contexto y experiencia. Además, se menciona que la transferencia del conocimiento implica la movilización

de la investigación y la integración de esta en la práctica docente, lo cual es crucial para mejorar los resultados educativos.

La revisión sistemática desarrollada en este artículo representa un trabajo original, no siendo una réplica ni una actualización de investigaciones previas. Aunque guarda similitudes con otros estudios como el de Buenestado-Fernández et al. (2023) en cuanto a su enfoque en la formación docente en educación superior, se distingue por abordar el tema desde una perspectiva más amplia y no limitarse a un área específica como la educación inclusiva. Este enfoque general permite explorar una variedad más extensa de aspectos relacionados con la transferencia de conocimientos, ofreciendo una visión integral que contribuye significativamente a la comprensión y mejora de la formación docente en diversos contextos educativos.

Finalmente, la presente revisión sistemática marca diferencias respecto del estudio de Révai (2020) al concentrarse específicamente en el contexto de la formación inicial del profesorado y no en el profesorado en ejercicio. Además, este trabajo aporta mayor rigor metodológico al especificar los años de publicación de los documentos seleccionados, lo que contrasta con la aproximación más amplia y menos delimitada de Révai, quien no especifica periodos temporales ni emplea el protocolo PRISMA en su análisis. Estas diferencias enfatizan el enfoque estructurado y metódico de la presente revisión, permitiendo una síntesis más precisa y contextualizada de la literatura existente sobre la formación docente en contextos de educación superior.

2. Método

2.1. Objetivo

El objetivo del presente artículo es revisar, de forma sistemática, las publicaciones que abordan la transferencia de la formación docente en la educación superior.

2.2. Procedimiento

En la presente investigación se ha utilizado como metodología la revisión sistemática de la literatura, a través de la lista de verificación del Protocolo PRISMA 2020 (el cual no se ha registrado) a través de las distintas etapas que este sugiere. A continuación, se detallan cada una de ellas:

Etapas 1: Definición de la pregunta y objetivos de investigación

Se ha definido la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características y las aportaciones de los artículos de investigación relacionados con la transferencia de la formación docente en educación superior?

En función de esta pregunta se han elaborado los siguientes objetivos:

- Objetivo general: revisar, de forma sistemática, las publicaciones que abordan la transferencia de la formación docente en la educación superior

Objetivos específicos:

- Determinar las características de los artículos de investigación seleccionados por los criterios de inclusión y exclusión definidos para este fin
- Determinar las aportaciones o contribuciones de dichos artículos respecto a la transferencia de la formación docente en educación superior
- Identificar las proyecciones o futuras líneas de investigación que pueden surgir a partir del análisis de esta literatura

Etapas 2: Bases de datos y criterios de elegibilidad

Para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación se han seleccionado bases de datos de altos estándares de calidad. Estas son las siguientes: Web of Science, Scopus, ERIC mediante ProQuest y Dialnet, esta última por su especialización en literatura científica de habla hispana.

Los criterios de elegibilidad se organizaron de la siguiente manera:

- Criterios de inclusión:
 - Artículos de investigación
 - Idiomas en inglés, español y portugués
 - Artículos publicados desde el año 2000 en adelante
- Criterios de exclusión
 - El artículo no aborda, de forma preferente, la transferencia del conocimiento en la formación docente
 - El artículo no se contextualiza en educación superior
 - El artículo no es sobre formación inicial docente

Etapa 3: Estrategia de búsqueda

Para esta etapa se han definido los conceptos claves que mejor responden a la pregunta de investigación. Estos se han organizado gracias al uso de operadores booleanos, lo que ha dado como resultado la siguiente fórmula: ((“teach* transfer*” OR “formation transfer*” OR “training transfer*” OR “knowledge transfer*”) AND (“higher education” OR “universit*” OR “education”) AND (“preservice teacher” OR “teacher educator training” OR “teaching practice” OR “student teachers”)).

Con ello se procedió a realizar la búsqueda, en mayo 2024, en las bases de datos antes mencionadas, lo cual arrojó, como primer resultado, un total de 194 publicaciones.

Etapa 4: Proceso de selección

A partir de los 194 artículos elegibles, se utilizó el software online Rayyan.ai para procesar los archivos duplicados, filtrar según criterios de inclusión y para revisar los documentos entre todas las personas autoras a través de los criterios de elegibilidad indicados anteriormente. El uso de esta herramienta también ha sido de utilidad para que cada miembro del equipo investigador realice su selección de forma anónima, para luego poner en común las decisiones y así llegar a acuerdos respecto a la elegibilidad definitiva de documentos. Esto permite disminuir el sesgo que puede surgir en este tipo de trabajos.

Como se indicó anteriormente, en la primera fase se obtuvieron un total de 194 documentos. Luego de aplicar los filtros por criterios de inclusión (año, tipo de publicación e idioma) quedaron 90 artículos. Posteriormente, se excluyeron los artículos duplicados, obteniéndose un total de 55 documentos, que, al ser analizados bajo los criterios de exclusión, quedaron en un total de 14 documentos a utilizar en esta revisión. La figura 1 representa de forma gráfica esta información, mediante el diagrama de flujo correspondiente.

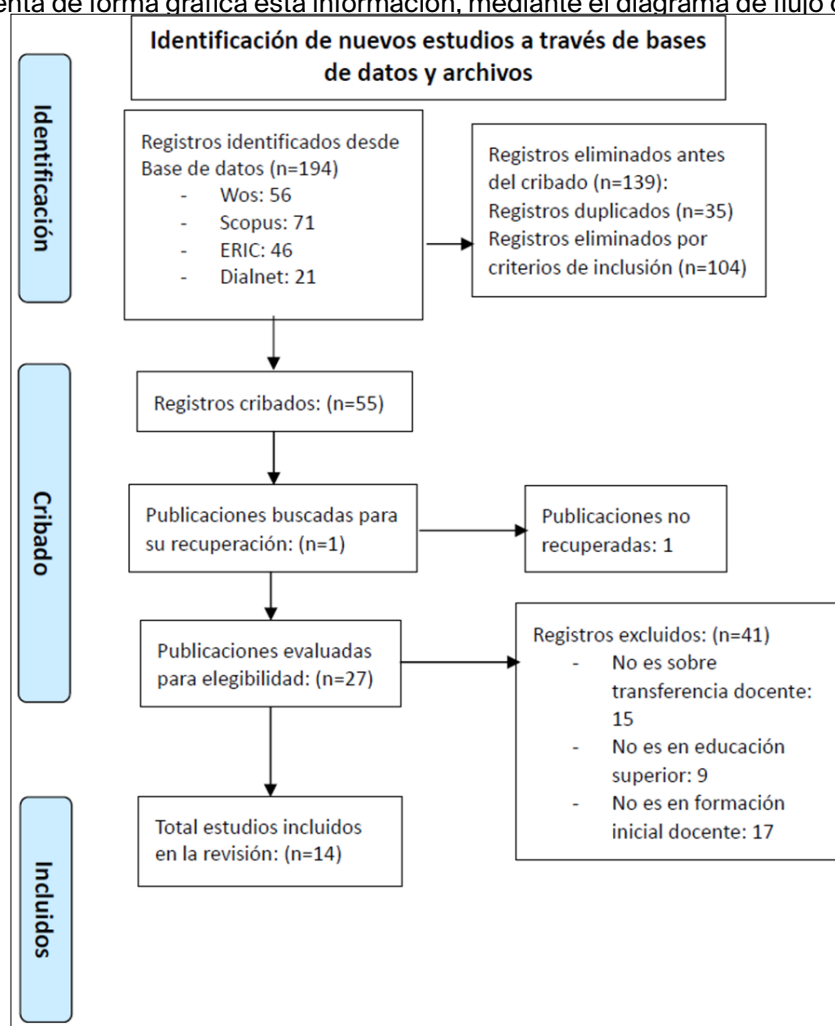


Figura 1. Diagrama de flujo basado en PRISMA.

Nota. Adaptado de “Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas”, por M.J. Page et al., 2021. *Revista Española de Cardiología*, 74(9).

3. Resultados

Los resultados de la revisión sistemática serán presentados en coherencia con los objetivos específicos de la investigación, los cuales permiten cumplir con el objetivo general.

Respecto al objetivo “Determinar las características de los artículos de investigación seleccionados por los criterios de inclusión y exclusión definidos para este fin”, se puede indicar que de los catorce artículos

seleccionados ninguno comparte autoría ni revista de publicación. Predomina la publicación en inglés (12) por sobre el español (2) y los años de mayor publicación corresponden al 2022 (3) y 2018 (3).

En cuanto a la metodología, se observa una diversidad en los enfoques adoptados por los autores, aunque hay una clara inclinación hacia estudios cualitativos, especialmente estudios de caso, que buscan explorar en profundidad las dinámicas específicas y las experiencias individuales en contextos particulares de formación docente.

En la tabla 1 se presentan las características principales de los 14 artículos seleccionados.

Tabla 1. Caracterización de artículos seleccionados para la revisión sistemática

Título	Autoría	Año	Revista	Idioma	Metodología
Art1	Sepp, A., Ruismäki, H., & Hietanen, L.	2023	Research Studies in Music Education	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso
Art2	Jitsupa, J., Siriprichayakorn, R., Yakaew, C., Songsom, N. & Nilsook, P.	2022	Journal of Education and Learning	Inglés	Mixta/Técnica de Stop Motion según el proceso Early Childhood Imagineering Model (ECIM)
Art3	Mpu, Y., Roy, I. & Hackmack, K.	2022	Research in Social Sciences and Technology	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso
Art4	Mardiah, A., Rahmawati, Y., Harun, F.K.C. & Hadiana, D.	2022	Issues in Educational Research	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso
Art5	Chala-Bejarano, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Urbe, M., & Salazar-Sierra, A.	2021	Educación y educadores	Español	Cualitativa/ descriptiva exploratoria, con análisis de eventos narrativos.
Art6	Chan, C.	2019	Teaching and Teacher Education	Inglés	Cualitativa/No explícita diseño en particular
Art7	Hurlbut, AR. & Tunks, J.	2018	New Waves-Educational Research and Development Journal	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso
Art8	Sendurur, E.	2018	Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso
Art9	Ding, M. & Heffernan, K.	2018	International Journal of Mathematical Education in Science and Technology	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso
Art10	Kap, M. & Pesciarelli, S.	2017	FACES:Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	Español	Mixta (con predominancia cualitativa)/Diseño de encuesta
Art11	Sadaf, A., Newby, T.J. & Ertmer, P.A.	2014	Education Tech Research	Inglés	Mixta/Diseño secuencial explicativo
Art12	Bahcivan, E. & Kapucu, S.	2014	International Journal of Environmental and Science Education	Inglés	Cuantitativa/Diseño de encuesta
Art13	Stürmer, K., Könings KD & Seidel T.	2013	British Journal of Educational Psychology	Inglés	Cuantitativa/ Cuasiexperimental (pre y post test)
Art14	Kim, D., & Blankenship, R. J.	2013	Journal of educational computing research	Inglés	Cualitativa/Estudio de caso

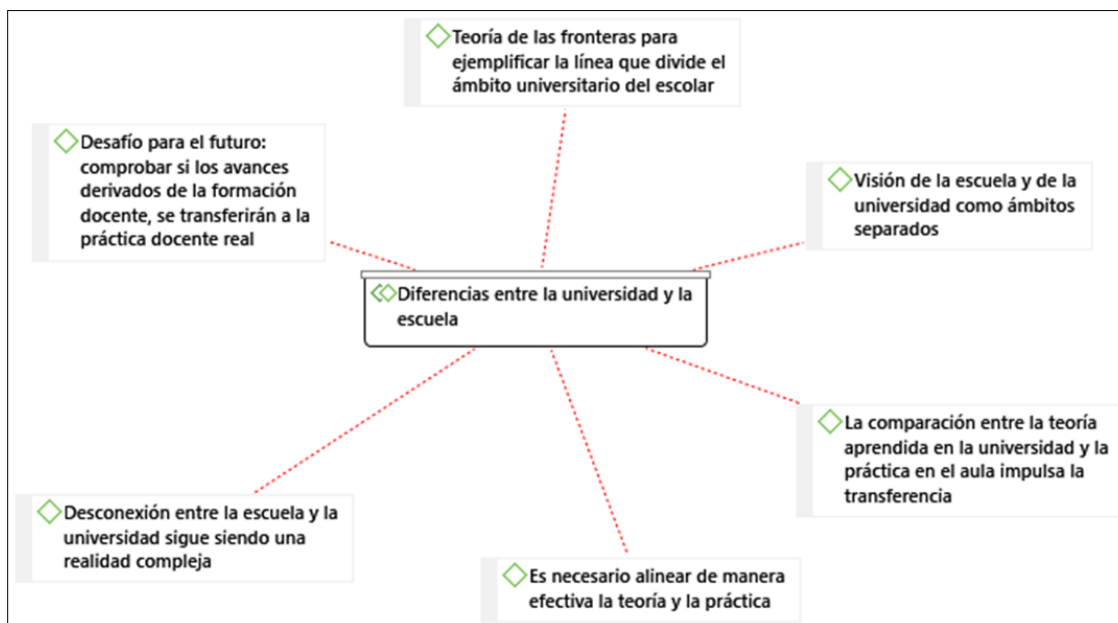
Nota. Elaboración propia

En relación con el objetivo específico: “Determinar las aportaciones o contribuciones de dichos artículos en relación con la transferencia de la formación docente en educación superior” se ha procedido a analizar los resultados y conclusiones de cada uno de los documentos seleccionados. Para ello, se realizó un análisis narrativo basado en una síntesis cualitativa que se apoyó en el software Atlas.ti v8. Este programa facilitó la identificación de los ámbitos esenciales de cada artículo en relación con sus hallazgos y conclusiones.

De esta forma, se introdujeron los 14 documentos seleccionados en el software para posteriormente proceder a identificar códigos relevantes a través de un proceso inductivo, los que fueron un total de 26.

Una vez obtenido el listado original de códigos se procedió a agruparlos en familias, de acuerdo con su afinidad temática. De esta forma, se identificaron las siguientes cuatro familias: 1) diferencias entre la universidad y la escuela (7 códigos), 2) elementos facilitadores de la transferencia del conocimiento (9 códigos), 3) elementos que obstaculizan la transferencia (8 códigos) y 4) roles clave para potenciar la transferencia (5 códigos),

A continuación, se presenta un mapa visual de cada familia, seguido de una explicación detallada de cada una.



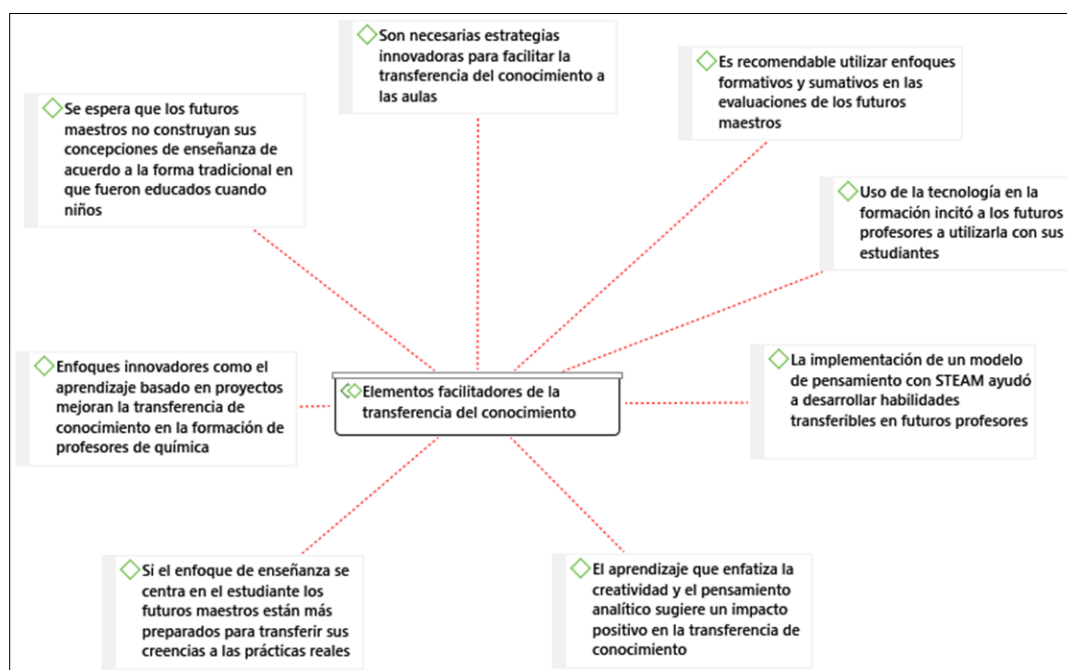
Nota. Elaboración propia a partir del software Atlas.ti v8

Figura 2. Familia semántica “Diferencias entre la Universidad y la escuela”.

Este primer tema destaca cómo el abismo entre la universidad y la realidad de las escuelas influye en la transferencia del conocimiento (Chan, 2019). Este autor se apoya en la teoría de las fronteras para conceptualizar la experiencia de docentes que cruzan la frontera (física o metafórica) entre el ámbito universitario y el escolar y las dificultades que enfrenta en ese tránsito.

En la misma línea, Chala-Bajarano et al. (2021) sostienen que la comparación entre la teoría aprendida en la universidad y la práctica en el aula es un impulso importante de la transferencia y la innovación en la metodología de enseñanza. A su vez, resaltan la importancia de la reflexión, la retroalimentación y la autoeficacia en el proceso de transferencia de conocimientos dentro de la formación docente.

Por otra parte, Mpu et al. (2022) indican que es importante alinear la teoría con la práctica de manera efectiva para garantizar que los futuros profesores puedan aplicar de manera significativa lo que han aprendido en la universidad en un entorno escolar real, especialmente aquellos aprendizajes que han desarrollado de forma virtual. Al respecto, Stürmer et al. (2013) afirman que una línea de trabajo futura se debe centrar en cómo los avances derivados de la formación se transfieren a la práctica docente y si estos logran ser estables en el tiempo.



Nota. Elaboración propia a partir del software Atlas.ti v8

Figura 3. Familia semántica “Elementos facilitadores de la transferencia del conocimiento”.

La figura 3 se refiere a los elementos que funcionan como facilitadores de la transferencia del conocimiento. Uno de ellos tiene que ver con el uso de la tecnología a través de herramientas Web 2.0, las cuales, según Sadaf et al. (2016), animan a los futuros profesores a continuar utilizándolas posteriormente con sus propios estudiantes. Kim y Blankenship (2013) también mencionan la importancia de los entornos virtuales, pero en este caso para promover comportamientos pedagógicos autorregulados.

En la misma línea, Mpu et al. (2022) sostienen que el modelo de pensamiento de diseño STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics) en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, promueve la participación y la adquisición de herramientas transferibles en los futuros docentes. Por su parte, Mardiah et al. (2022) también mencionan el diseño STEAM, el cual ayudó a desarrollar habilidades transferibles en futuros profesores en la investigación que llevaron a cabo. Su estudio se centró en comprender cómo los futuros profesores de química se involucran y responden al aprendizaje que enfatiza el proceso creativo y analítico, lo que sugiere un impacto positivo en la transferencia de conocimiento. Estos autores sostienen que un aprendizaje que enfatiza procesos creativos y analíticos va de la mano con el uso de metodologías innovadoras, como lo es, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

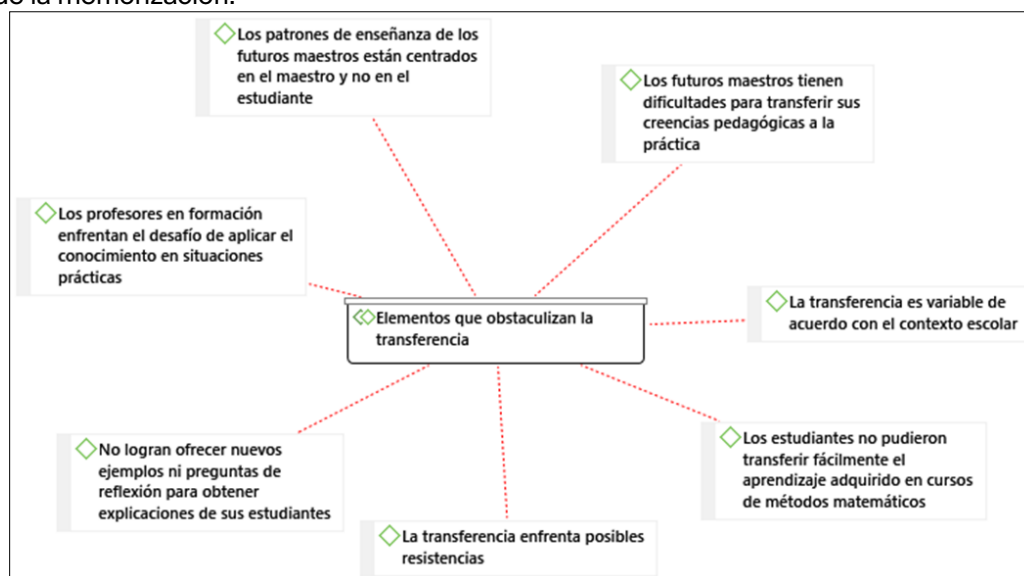
En coherencia con estas ideas, Ding y Heffernan (2018) destacan la necesidad de encontrar formas innovadoras de apoyar el aprendizaje de los futuros maestros en la educación docente, como el uso de estrategias de aprendizaje espaciado para solidificar el conocimiento y facilitar su transferencia a las aulas.

La evaluación de los aprendizajes también es importante, para ello Mpu et al. (2022) recomiendan la utilización de enfoques formativos y sumativos en la evaluación de las competencias de los estudiantes, así como centrarse en la retroalimentación reflexiva para mejorar su aprendizaje.

Asimismo, autores como Sendurur (2018) defienden la necesidad de que el enfoque de enseñanza esté puesto en el estudiante, y no en el profesor, lo que fomentaría el uso de metodologías activas. De esta forma, los futuros maestros estarían más preparados para transferir sus creencias a prácticas reales.

En coherencia con estos planteamientos, para Bahcivan y Kapucu (2014), es esperable que los futuros maestros no construyan sus concepciones de enseñanza de acuerdo con la forma tradicional en la que fueron educados, ya que, si ese modelo persiste, ese estilo será transferido a su práctica una vez que inicien su vida laboral.

Esto, de acuerdo con estos mismos autores, despierta la necesidad de adaptar los entornos de enseñanza-aprendizaje hacia la indagación o argumentación. Esto generaría nuevas oportunidades para que los futuros profesores desarrollen habilidades pedagógicas que les permitan transferir y aplicar sus conocimientos y que, de esta forma, se avance hacia formas menos tradicionales, como es, por ejemplo, el uso excesivo de la memorización.



Nota. Elaboración propia a partir del software Atlas.ti v8

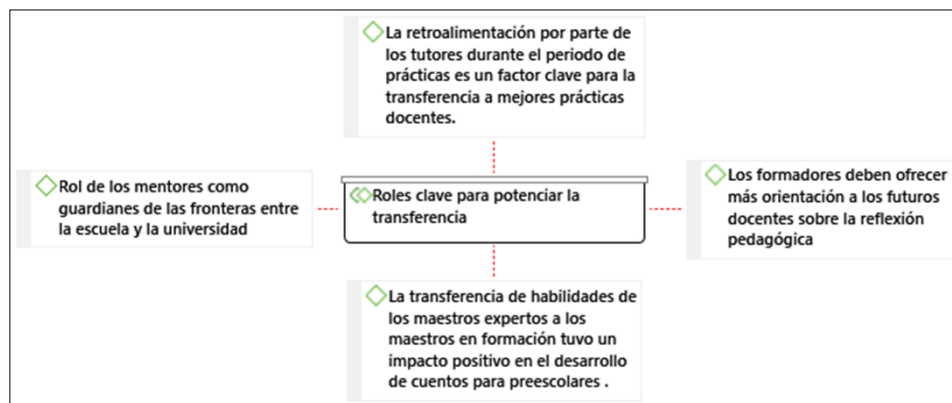
Figura 4. Familia semántica “Elementos que obstaculizan la transferencia”.

En cuanto a los elementos que dificultan la transferencia, de acuerdo con Sendurur (2018), los futuros maestros presentan dificultades para transferir sus creencias a la práctica. Esto encuentra explicación en que sus prácticas de enseñanza incluyen patrones centrados en el maestro y no en el estudiante, lo que limita las posibilidades de participación por parte de estos últimos.

Además, en el estudio de este autor no hubo demasiadas coincidencias entre las creencias adquiridas en la formación universitaria y las que se han puesto en práctica por los profesores en formación. Se sugiere que, si los futuros maestros hubieran practicado enfoques centrados en el estudiante desde el inicio de sus estudios universitarios, podrían haber estado más preparados para transferir sus conocimientos a las prácticas reales.

En consonancia con lo anterior, Ding y Heffernan (2018) sostienen que los docentes en formación demuestran un éxito parcial en la transferencia de conocimientos, ya que no logran ofrecer nuevos ejemplos a sus estudiantes ni posibles preguntas de reflexión.

Por otra parte, Hurlbut y Tunks (2018) indican que los futuros docentes demostraron escaso conocimiento previo sobre metodologías de Respuesta a la Intervención (RTI) en un Proyecto de Interacción Matemática. De acuerdo con estos autores, los profesores en formación no pudieron transferir el aprendizaje, a pesar de demostrar una adecuada comprensión de las prácticas de evaluación, intervención y monitoreo. Los autores subrayan la necesidad de que el RTI sea un elemento fundamental de los cursos de formación universitaria, especialmente para comprender los componentes principales del proceso de intervención educativa para apoyar a estudiantes que tengan alguna necesidad educativa.



Nota. Elaboración propia a partir del software Atlas.ti v8

Figura 5. Familia semántica "Roles clave para potenciar la transferencia".

De acuerdo con lo expuesto en algunos de los artículos analizados, la transferencia del conocimiento se ve favorecida por la acción de ciertas figuras. Una de ellas es el rol de maestros mentores o facilitadores que acompañan a los futuros maestros en el periodo del prácticum, quienes se convierten en un modelo a seguir para ellos (p. ej., Sadaf et al., 2016).

En relación con el modelo de mentoría, Chan (2019) sostiene que los mentores de las escuelas desempeñan un papel importante a la hora de mantener o dismantelar las fronteras, ya que desde su rol permiten o limitan la transferencia de conocimientos entre la escuela y la universidad. Por ejemplo, en el estudio realizado por esta autora, la supervisión constante de los mentores limitó las oportunidades de los futuros profesores para integrar teorías universitarias en su práctica, mientras que la autonomía y apoyo ofrecidos por ciertos mentores permitieron una mejor conexión entre las fronteras escolares y las universitarias.

De manera similar, Chala-Bajarano et al. (2021) agregan que la retroalimentación recibida por parte de los profesores mentores o guías durante el periodo de prácticas es un factor clave para la transferencia a nuevas y mejores prácticas docentes.

A partir de una experiencia concreta, Jitsupa et al. (2022) concluyen que la transferencia de habilidades de los maestros expertos a los maestros en formación de Educación Infantil tuvo un impacto positivo en el desarrollo de cuentos electrónicos para niños. De acuerdo con estos autores, estos resultados resaltan la efectividad de la metodología Stop Motion y la importancia de la capacitación y transferencia de habilidades en la creación de contenido educativo innovador para niños en edad preescolar.

Para Sepp et al. (2023), otra figura clave en este tema es el profesor formador de futuros maestros. Desde la perspectiva de estos autores, los formadores deberían ofrecer a los futuros docentes más orientación sobre cómo reflexionar sobre sus actividades y proporcionar argumentos para sus posibles decisiones pedagógicas en la práctica real que tendrán que enfrentar.

4. Discusión

En este trabajo se ha desarrollado una revisión sistemática sobre las publicaciones que abordan la transferencia de la formación docente en la educación superior. Este tema está instalado en la literatura y la presente revisión demuestra que se encuentra vigente en diversos contextos.

Debido a la gran heterogeneidad de estudios, se han acotado los criterios de búsqueda a los artículos de investigación publicados desde el 2000 en adelante, excluyendo investigaciones centradas en este tema, pero que no abordan la transferencia del conocimiento en la formación docente o que no se contextualizan en educación superior ni tampoco en la formación inicial docente. Por otra parte, los estudios analizados reflejan variabilidad en cuanto a sus objetivos y metodología. Mientras algunos trabajos se han propuesto comprender cómo los futuros profesores se involucran y responden al aprendizaje que impacta positivamente en la transferencia de conocimiento (p. ej., Mardiah et al., 2022), otros buscan describir cómo las creencias pedagógicas de los futuros docentes se manifiestan a través de la práctica en contexto real (p. ej., Sendurur, 2018) o explorar cómo los futuros profesores transfieren el conocimiento especializado a las aulas de Educación Primaria (p. ej., Ding & Heffernan, 2018).

A nivel metodológico, se refuerza la idea de que los enfoques metodológicos en los artículos analizados son variados, abarcando tanto estudios cualitativos como cuantitativos. La relación entre la metodología empleada y los resultados del aprendizaje es fundamental para comprender cómo se puede mejorar la transferencia de conocimiento en la formación docente.

En esta línea, la prevalencia de estudios de caso subraya la importancia de contextos específicos y adaptados a las necesidades individuales en la educación superior. Esto refleja cómo las diferencias en los contextos de formación y las experiencias individuales de los docentes en formación influyen significativamente en la transferencia de conocimientos y habilidades a sus futuros entornos laborales.

Un aspecto común de los estudios examinados es señalar los factores que deben considerarse para que se produzca transferencia de la formación en la Educación Superior, entre ellos se destacan los siguientes:

- Centrar las formaciones en la mejora del aprendizaje desde prácticas más constructivistas enfocadas en el alumnado (Sendurur, 2018), cuidar la utilidad percibida del contenido por parte de estos, proporcionar mayores oportunidades de aplicar el conocimiento adquirido (Stürmer, et al., 2013) y desarrollar habilidades pedagógicas (Bahcivan & Kapucu, 2014).
- Favorecer la practicidad de las herramientas abordadas, así como promover la imaginación, y creatividad del alumnado (Jitsupa, et al., 2022; Hurlbut & Tunks, 2018).
- Proporcionar orientaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la evaluación (formativa, sumativa, reflexiva) (Mpu, et al., 2022) favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas en la formación de los futuros docentes (Sepp, et al., 2023; Kim & Blankenship, 2013).
- Implicar al alumnado en la búsqueda de soluciones para la adquisición de nuevas habilidades, como la comunicación eficaz, la resolución de problemas, y la responsabilidad hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mardiah et al., 2022).
- Ofrecer oportunidades de colaboración con otros docentes, así como instituciones, donde poder compartir experiencias de aprendizaje, favorecer el desarrollo profesional y aplicar los conocimientos logrados (Ding & Heffernan, 2018; Kap & Pesciarelli, 2017).

En relación con las posibles limitaciones que obstaculizan la transferencia del conocimiento es posible mencionar la existencia de una importante desconexión entre el contexto de formación y el contexto laboral o de aplicabilidad de conocimientos. Esta es una realidad compleja marcada por importantes reticencias que, en ocasiones, afectan negativamente a la transferencia de la formación (Chala et al., 2021; Chan, 2019). Esto subraya la importancia que tiene la articulación entre teoría y práctica, la cual no puede entenderse sin la disposición del profesorado a evaluar sus estrategias de forma continua, lo que ayudaría a identificar la transferencia como un eje de la mejora en la calidad educativa (León González & Cordero Arroyo, 2024).

Así, esta desconexión se manifiesta en varios aspectos, como la falta de alineación entre los currículos de formación y las demandas reales del entorno escolar. Esto muestra que los programas de formación docente no siempre reflejan las realidades complejas y dinámicas de las aulas en el contexto actual, lo que puede resultar en una transferencia insuficiente de los conocimientos adquiridos. Además, la resistencia al cambio por parte de instituciones educativas puede limitar la innovación y la aplicación de nuevas metodologías pedagógicas que son esenciales para una educación relevante y pertinente, invisibilizando el protagonismo del estudiante dentro del proceso formativo.

Por otro lado, la transferencia no se reduce al mero traspaso de información, sino que requiere la consolidación de la experiencia adquirida, con el estudiantado como protagonista y en constante adaptación a nuevos escenarios (Cera-Torrenegra, 2024). Es fundamental concebir la transferencia como un proceso dinámico y complejo, ya que el aprendizaje práctico implica una reestructuración de las concepciones docentes para generar innovaciones significativas en la práctica pedagógica (Álvarez Cisternas, 2025).

5. Conclusiones

Este tipo de estudios implica una importante aportación al tema de la transferencia del conocimiento ya que favorecen la identificación de factores facilitadores y obstaculizadores que se allí se desprenden. A partir de los 14 artículos analizados surgen nuevas miradas, iniciativas y líneas de trabajo sobre la transferencia del conocimiento en la formación docente. De esta forma, es posible avanzar en políticas, decisiones y estrategias al interior de las universidades que permitan favorecer la transferibilidad del conocimiento, en este caso en el profesorado en formación.

Es en este punto del trabajo donde se da respuesta al último objetivo específico: "Identificar las proyecciones o futuras líneas de investigación que pueden surgir a partir del análisis de esta literatura". Entre las proyecciones que pueden surgir para la formación docente a partir de este trabajo se encuentra la integración de modelos híbridos de enseñanza, la optimización de la formación práctica en entornos simulados o reales, y la necesidad de contar mentores durante el proceso de iniciación de la docencia. También es relevante abordar el impacto de las nuevas tecnologías y su papel en la transferencia de conocimientos. Algunos de los trabajos analizados mencionan el papel que juegan actualmente las herramientas web y los entornos virtuales en este sentido. Por ello, futuros trabajos podrían centrarse en el rol de la educación a distancia, el uso de plataformas digitales, o la inteligencia artificial como elemento emergente que podría influir en la transferencia de la formación docente.

Otras líneas que podrían ser abordadas en el futuro serían la transferencia del conocimiento en la formación continua de docentes, o el impacto de la transferencia del conocimiento en la educación superior desde la perspectiva de la formación de directivos o en la gestión educativa.

Finalmente, este trabajo no solo subraya la necesidad de reformas curriculares, sino que también abre nuevas vías de investigación y acción para el desarrollo de políticas y estrategias educativas enfocadas en mejorar la transferencia de conocimientos de manera sistemática. Estos cambios abrirían posibilidades reales de transformación en la educación superior, donde la formación docente no solo sea más dinámica y aplicada, sino también más efectiva en la preparación de educadores capaces de adaptarse y prosperar en un entorno pedagógico en constante evolución. Para ello, se hace indispensable contar con investigaciones que permitan identificar las mejores prácticas y metodologías que aseguren la relevancia y eficacia de los programas formativos.

6. Referencias

- Aguirre-Mejía, E.T., Canibe-Cruz, F., & Parada-Morado, L. (2023). Modelo de Competencias Docentes para Transferencia de Conocimiento. *Investigación administrativa*, 52(131), 1-19. <https://doi.org/10.35426/ia52n131.03>
- Álvarez Cisternas, M. (2025). Transferencia de aprendizajes estudiantiles en educación superior desde procesos de evaluación transformacionales, participativos y colaborativos[Transfer of student learning in higher education from transformational, participatory and collaborative evaluation processes]. *European Public& Social Innovation Review*,10, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1751>
- Bahcivan, E., & Kapucu, S. (2014). Turkish Preservice Elementary Science Teachers' Conceptions of Learning Science and Science Teaching Efficacy Beliefs: Is There a Relationship? *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(4), 429-442. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1048084>
- Baker, J.D. (2016). The purpose, process, and methods of writing a literature review. *AORN journal*, 103(3), 265-269. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2016.01.016>
- Barnett, S.M., & Ceci, S.J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/014920630935288>
- Buenestado-Fernández, M., García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E. F., & Jiménez Millán, A. (2023). ¿Para qué sirve la investigación? Transfiriendo conocimiento para la formación de docentes universitarios en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37(1), 395-417. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94750>
- Cano, E. (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Cera-Torrenegra, L. L. (2024). Transferencia de conocimiento en la práctica docente de educación inicial, Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(2), 84-94. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i2.3861>
- Chala-Bejarano, P.A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Urbe, M., & Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación y Educadores*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- Chan, C. (2019). Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102893. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- De Rijdt, C., Stes, A., Van Der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- Ding, M., & Heffernan, K. (2018). Transferring specialized content knowledge to elementary classrooms: preservice teachers' learning to teach the associative property. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6), 899-921. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1426793>
- Fauth, F., & González-Martínez, J. (2021). On the Concept of Learning Transfer for Continuous and Online Training: A Literature Review. *Education Sciences*, 11 (133). <https://doi.org/10.3390/educsci11030133>
- Ford, J., & Weissbein, D. (1997). Transfer of training: an updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>
- Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K., & Baldwin, T. T. (2015). A tale of two transfers: Disentangling maximum and typical transfer and their respective predictors. *Journal of Business and Psychology*, 30, 709-732. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9394-1>
- Hurlbut, A. R., & Tunks, J. (2018). Elementary pre-service teacher knowledge and transfer of mathematics intervention practices. *New Waves Educational Research & Development*, 21(2), 1-25. <https://twu-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/123e1bcd-51f0-482a-a1dc-656e1c95936a/content>

- Jiang, K., Lepak, D. P., Han, K., Hong, Y., Kim, A., & Winkler, A.L. (2012). Clarifying the construct of human resource systems: Relating human resource management to employee performance. *Human Resource Management Review*, 22(2), 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.11.005>
- Jitsupa, J., Siriprichayakorn, R., Yakaew, C., Songsom, N., & Nilsook, P. (2022). Stop Motion Animation for Preschoolers by Master Teachers. *Journal of Education and Learning*, 11(3). <https://ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/46936>
- Kap, M., & Pesciarelli, S. (2017). Transferencia de la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza. *FACES*, 23(49), 73-92. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2805/1/FACES-49-kap-pesciarelli.pdf>
- Kim, D., & Blankenship, R.J. (2013). Using Second Life as a virtual collaborative tool for preservice teachers seeking English for speakers of other languages endorsement. *Journal of Educational Computing Research*, 48(1), 19-43. <https://doi.org/10.2190/EC.48.1.b>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- León González, R., & Cordero-Arroyo, G. (2024). Aproximaciones al estudio de la transferencia y su evaluación en el campo de la formación docente. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 15, e1954. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1954
- Mardiah, A., Rahmawati, Y., Che Harun, F.K., & Hadiana, D. (2022). Transferable skills for pre-service chemistry teachers in Indonesia: Applying a design thinking-STEAM-PjBL model. *Issues in Educational Research*, 32(4), 1509-1529. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.806876519335749>
- Mpu, Y., Roy, I., & Hackmack, K., (2022). Teacher Educator Reflections on Preparing First Year Pre-Service Teachers for School-Based Work Integrated Learning in An Online Learning Environment. *Research in Social Sciences and Technology*, 7(3), 18-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379319>
- Mwamwenda, T. (2020). Transfer of Learning. *Journal of Critical Reviews*, 7(12). <https://openscholar.ump.ac.za/bitstream/20.500.12714/296/1/Transfer-of-learning.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799.
- Pamies-Berenguer, M., Gomariz Vicente, M. A., & Cascales Martínez, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Renta, A. (2013). *La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo* [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/10803/119559>
- Révai, N. (2020). What difference do networks make to teachers' knowledge?: Literature review and case descriptions. *OECD Education Working Papers*, 215, OECD. Publishing. <https://doi.org/10.1787/75f11091-en>
- Roy, D., Céspedes, C., Aravena-Gaete, M. & Fuentealba-Urra, S. (2024). Transferencia del aprendizaje en la formación de profesorado de postgrado, efectos moderadores de sexo, edad y movilidad social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, (00), <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18332>
- Sadaf, A., Newby, T.J., & Ertmer, P.A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, 64, 37-64. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9410-9>
- Sendurur, E. (2018). The Pedagogical Beliefs and Instructional Design Practices: Pre-Service IT Teachers' Case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 59-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42536/512532>
- Sepp, A., Ruismäki, H., & Hietanen, L. (2023). Student teachers' and teacher educators' pedagogical reflections on piano courses in Finnish primary school teacher education. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 20-36. <https://doi.org/10.1177/1321103X221076>
- Stürmer, K., Könings, K.D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: effect of courses in teaching and learning. *The British Journal of Educational Psychology*, 83(Pt 3), 467-483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>