TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
ISSN 1317-0570 / ISSN (e) 2343-5763
Vol. 28(3). Septiembre-Diciembre 2026

CONCEPCIONES Y ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS EN PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Héctor Trejo Chamorro*
https://orcid.org/0000-0001-7868-5845
María H. Zúñiga-López**
https://orcid.org/0000-0002-6303-6209
Yolanda Josefina Huayta-Franco***
https://orcid.org/0000-0003-0194-8891

RECIBIDO: 30/04/2026 / **ACEPTADO**: 27/08/2026 / **PUBLICADO**: 16/09/2026

Cómo citar: Trejo Chamorro, H., Zúñiga-López, M. H., y Huayta-Franco, Y. J. (2026). Concepciones y enfoques epistemológicos en programas de maestría en educación. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales,28*(3), 608-619. https://doi.org/10.36390/telos283.14

RESUMEN

La formación epistemológica en programas de maestría en educación es fundamental para desarrollar un pensamiento crítico e investigativo sólido en los futuros formadores. Sin embargo, existe una brecha de conocimiento sobre la coherencia entre lo declarado en los documentos curriculares y lo implementado por los docentes. Este artículo analiza comparativamente las concepciones sobre formación epistemológica presentes en los documentos de registro calificado y las percepciones de los docentes en cinco programas de maestría en educación: cuatro del suroccidente colombiano y uno de la Universidad César Vallejo (Lima, Perú). El objetivo fue comprender los fundamentos epistemológicos declarados en el currículo y contrastarlos con la visión de sus aplicadores para proponer lineamientos de fortalecimiento. La metodología, de enfoque cualitativo y paradigma hermenéutico, integró un análisis documental en profundidad de los registros calificados y entrevistas semiestructuradas a diez docentes. El análisis se estructuró en cuatro fases (inmersión, codificación, categorización e interpretación) apoyado en las categorías epistemológicas identificadas. Los resultados permiten reconocer una diversidad de enfoques en los documentos, que transitan del constructivismo a perspectivas socio-críticas. Las percepciones docentes convergen en la necesidad del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad, aunque se identifican tensiones entre la amplitud epistemológica deseada y su aplicación en contextos educativos específicos. Como conclusión principal, se reconoce la necesidad de mayor coherencia entre los fundamentos declarados y las prácticas pedagógicas. Para abordarlo, se proponen lineamientos clave estructurados en una Matriz de Habilidades Epistemológicas (MAHE), una herramienta práctica orientada a fortalecer las competencias investigativas y críticas de los futuros magísteres, en procura una formación posgradual de calidad y pertinente.
Palabras clave: epistemología; educación superior; pensamiento crítico; práctica pedagógica; formación de investigadores.

Epistemological conceptions and approaches in master's programs in education

ABSTRACT

Epistemological training in master's programs in education is fundamental for developing solid critical and research-oriented thinking in future educators. However, there is a knowledge gap regarding the coherence between what is declared in curricular documents and what is implemented by teachers. This article comparatively analyzes the conceptions of epistemological training present in the program accreditation documents (registros calificados) and teacher perceptions across five master's programs in education: four from southwestern Colombia and one from Universidad César Vallejo (Lima, Peru). The objective was to understand the epistemological foundations declared in the curriculum and contrast them with the perspectives of those who implement them, in order to propose strengthening guidelines. The methodology, with a qualitative approach and hermeneutic paradigm, integrated an in-depth documentary analysis and semi-structured interviews with ten teachers. The analysis was structured in four phases (immersion, coding, categorization, and interpretation), drawing on the identified epistemological categories. The results show a diversity of approaches in the documents, ranging from constructivism to socio-critical perspectives. Teacher perceptions converge on the need for critical thinking and interdisciplinarity, although tensions are identified between the desired epistemological breadth and its application in specific educational contexts. As a main conclusion, a need for greater coherence between declared foundations and pedagogical practices is recognized. To address this, key guidelines structured in an Epistemological Skills Matrix (MAHE) are proposed as a practical tool aimed at strengthening the research and critical competencies of future master's graduates, in support of quality and relevant postgraduate training.
Keywords: epistemology; higher education; critical thinking; pedagogical practice; researcher training.

Introducción

La formación epistemológica en los programas de maestría en ciencias de la educación constituye un pilar fundamental para la comprensión crítica de los procesos de construcción del conocimiento en el ámbito pedagógico (Andrade-Salazar y Rivera-Pérez,

* *Autor de correspondencia.* Profesor de la Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. htrejo@umariana.edu.co
** Investigadora, Dirección de Investigación e Innovación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. mhzunigalopez@gmail.com
*** Universidad César Vallejo, Lima, Perú. yolandahuaytafranco2014@gmail.com

2024). No se limita a una asignatura teórica; es el eje que permite a los futuros magísteres cuestionar los marcos que sustentan las prácticas educativas, fortaleciendo su autonomía intelectual y su capacidad para analizar discursos científicos (Trejo Chamorro y Huayta-Franco, 2024). Su propósito central es formar profesionales reflexivos, críticos e investigadores competentes (Lozano et al., 2021).

En este contexto, la calidad de los programas de maestría está intrínsecamente ligada a la solidez y claridad de sus fundamentos teórico-epistemológicos, los cuales deben estar explícitamente declarados en los documentos de registro calificado (Siles González, 2016; Tamayo et al., 2015). Estos documentos, evaluados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Decreto 1330 de 2019), no solo detallan aspectos curriculares, sino que reflejan la concepción institucional sobre cómo se forma epistemológicamente a los estudiantes. Autores como Álvarez-Valenzuela (2016) y De Berríos y Briceño de Gómez (2019) coinciden en que las aproximaciones epistemológicas adoptadas (desde el constructivismo hasta la teoría crítica) inciden directamente en la configuración de la formación académica y, por ende, en las competencias investigativas de los egresados.

Sin embargo, la existencia de un marco declarado no garantiza su implementación efectiva. Estudios previos muestran la estrecha relación entre las concepciones epistemológicas de los docentes y sus prácticas de aula (Rodríguez y López y Mota, 2006; Gallego et al., 2017). Cuando existe una desconexión entre el currículo formal y las concepciones que guían la acción pedagógica del formador, se corre el riesgo de que prevalezca la visión más arraigada del docente, diluyendo el proyecto formativo institucional (Panqueva y Correa, 2005). A esto se suma la persistente percepción de los estudiantes de una preparación insuficiente en competencias investigativas concretas (Acosta-Luis et al., 2021), lo que subraya la urgencia de revisar no solo el "qué" se declara, sino el "cómo" se vive la formación epistemológica en el aula.

La epistemología, entendida como la rama de la filosofía que estudia los fundamentos, la estructura, los métodos y la validez del conocimiento (Padrón, 2007; Torres, 2011), desempeña un papel crucial en la manera en que los maestros conciben, producen y aplican el conocimiento (Jaramillo, 2003; Vargas-Rodríguez y Castañeda-Cantillo, 2020). La teoría crítica, inspirada en la Escuela de Fráncfort (Marcillo Balseca et al., 2017), promueve una educación orientada a la emancipación y la transformación social, mientras que el pensamiento complejo, siguiendo a Morin (1990), propone una visión holística e interrelacionada del conocimiento. En consecuencia, resulta necesario que los programas de formación de maestros sustenten con claridad los fundamentos epistemológicos en sus marcos curriculares, pues estos no solo orientan contenidos y metodologías, sino que también inciden la capacidad crítica de los futuros magísteres (Marroquín Yerovi et al., 2017).

No obstante, la incorporación de referentes internacionales permite establecer que la integración de la epistemología en la formación del profesorado proporciona claridad sobre el conocimiento científico dinámico y construido, lo que da lugar a una reconfiguración de la enseñanza y el aprendizaje (Adúriz-Bravo, 2001). Zemelman (2011) añade que el conocimiento no se legitima solo por su coherencia interna, sino por su capacidad de nombrar realidades históricas en movimiento. La legitimidad del conocimiento se fundamenta en su capacidad para denominar realidades históricas en constante metamorfosis. Por lo tanto, ambas perspectivas ofrecen herramientas para desafiar el reduccionismo y la fragmentación disciplinar. Además, las epistemologías latinoamericanas desplazan el foco desde la estructura del conocimiento hacia las condiciones sociales e históricas de su producción y hacia los saberes invisibilizados (Santos, 2009). En este contexto, el presente estudio aborda la interacción entre tradiciones académicas desde una perspectiva cualitativa, ya que un programa de maestría no adopta un enfoque epistemológico de manera pasiva, sino que asume una posición respecto a los criterios que definen el conocimiento como válido, los actores que lo producen y su finalidad social.

A pesar de la relevancia del tema, son escasos los estudios que contrastan sistemáticamente lo declarado en los documentos de registro calificado con las percepciones de los docentes en el contexto latinoamericano, y menos aun los que, a partir de ese contraste, proponen herramientas concretas para solventar las incoherencias detectadas. Esta investigación busca llenar ese vacío. A partir de este contexto, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones teóricas presentes en los documentos de registro calificado y los enfoques epistemológicos promovidos por los docentes formadores sobre la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación de universidades del suroccidente de Colombia y de la Universidad César Vallejo, campus San Juan de Lurigancho, Lima, Perú?

Para responder a esta cuestión se plantearon tres objetivos: (1) reconocer las concepciones epistemológicas en los documentos de registro calificado, (2) identificar los enfoques epistemológicos promovidos por los docentes formadores en sus prácticas pedagógicas y (3) proponer lineamientos para la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación de las universidades mencionadas. El artículo se estructura en cinco apartados: tras esta introducción, se describe el método hermenéutico-comprensivo empleado; a continuación, se presentan los resultados organizados en torno a las concepciones documentales y docentes; posteriormente, se discuten los hallazgos a la luz de la literatura; y, finalmente, se ofrecen las conclusiones y la propuesta de la Matriz de Habilidades Epistemológicas (MAHE).

Métodos

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo de carácter interpretativo-hermenéutico (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2023), orientado a comprender las concepciones epistemológicas desde la perspectiva de los actores sociales implicados (Fuster, 2019). Se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2016), privilegiando el acceso a las experiencias vividas por los docentes y su interpretación crítica desde categorías teóricas del campo epistemológico educativo. Esta aproximación reconoce que la comprensión constituye un proceso activo y dialógico donde el investigador articula sus horizontes interpretativos con aquellos emergentes de textos y testimonios (Castillo-López, 2025).

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en cinco programas de Maestría en Educación: cuatro ubicados en el suroccidente colombiano, a saber, Universidad del Cauca (UC), Universidad de San Buenaventura (USB), Universidad de Nariño (UN) y Universidad Mariana (UM), y uno en Lima, Perú, correspondiente a la Universidad César Vallejo (UCV). La selección respondió a un muestreo intencional por criterios (Noreña et al., 2012), privilegiando: (a) la representatividad de distintos modelos pedagógicos (público, privado y confesional) en la

región, (b) la disponibilidad y accesibilidad de los documentos de registro calificado y (c) la diversidad de enfoques epistemológicos declarados en dichos documentos.

Complementariamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez docentes, dos por cada universidad en el año 2023, seleccionados mediante un muestreo teórico intencional que consideró: (a) experiencia mínima de tres años impartiendo asignaturas de fundamentos epistemológicos o metodología de la investigación, (b) participación en procesos de diseño curricular del programa, (c) producción académica en el campo de la investigación educativa y (d) disposición para compartir sus percepciones sobre la formación epistemológica. Los docentes fueron identificados con códigos alfanuméricos que combinan número de participante y sigla de universidad (por ejemplo, 1USB, 5UN, 7UC), garantizando la confidencialidad.

Para que la muestra fuera transparente, en la selección de los programas se tuvieron en cuenta la representatividad de distintos modelos pedagógicos y la accesibilidad de los documentos, que aseguraron la variabilidad institucional y el acceso efectivo a las fuentes, mientras que la diversidad de enfoques declaró la búsqueda del contraste. En la selección de docentes, se priorizó la experiencia en asignaturas y la participación en el diseño curricular para garantizar el conocimiento directo de los documentos, mientras que la profundidad interpretativa se ponderó mediante la producción académica. Los criterios no abordaron la flexibilidad en el enfoque, por lo que la muestra no pretende ser representativa ni agotar el universo de programas de maestría en educación de la región. Se excluyeron del estudio los programas cuyos documentos no estaban disponibles en su versión completa y los docentes con vinculación reciente que no habían participado en los procesos de diseño curricular. Esta última exclusión garantiza la pertinencia de los testimonios respecto al primer objetivo, pero limita la posibilidad de comprender la perspectiva de quienes se incorporan a un currículo ya consolidado, límite que se asume de manera explícita.

La decisión de dar prioridad a la entrevista en profundidad frente a la observación sistemática en el aula respondió a la dispersión geográfica de la población y a las condiciones derivadas de la pandemia, circunstancias que otorgaron mayor flexibilidad para explorar las opiniones, los criterios y las prácticas de los docentes. El cierre de la recolección de datos tampoco obedeció a una cuota fijada de antemano por conveniencia, sino al momento en que las últimas conversaciones dejaron de aportar matices nuevos respecto a las cinco dimensiones indagadas. Las divergencias entre informantes de una misma institución no se descartaron ni se promediaron, sino que se conservaron como expresión de la heterogeneidad interna de los equipos docentes, en coherencia con el registro sistemático de las decisiones metodológicas que orientan este diseño (Borjas-García, 2020).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se emplearon dos técnicas principales. El análisis documental se focalizó en los documentos de registro calificado de cada programa, específicamente en los apartados de “fundamentos epistemológicos”, “modelo pedagógico” y “estructura curricular”, apoyado en una ficha de revisión documental que permitió registrar de manera sistemática datos bibliográficos, ideas clave y citas relevantes (Gómez-Luna et al., 2014). En total se analizaron veinte documentos codificados como Registro Calificado (RC), Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Educativo de Programa (PEP). La entrevista semiestructurada empleó un guion de preguntas abiertas orientadas a explorar las percepciones docentes sobre la formación epistemológica, su alineación con los documentos y los desafíos en la práctica. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de sesenta minutos, fueron audio-grabadas y transcritas verbatim.

Procedimiento de análisis de datos

La estrategia de análisis se estructuró en cuatro fases coherentes con los principios hermenéuticos (Schettini y Cortazzo, 2015): (1) inmersión interpretativa, mediante lectura reiterada de documentos y transcripciones para lograr una familiarización holística con los datos; (2) codificación temática, a través de un proceso mixto inductivo-deductivo que identificó unidades de significado in vivo desde el lenguaje de los participantes y códigos analíticos derivados del marco teórico, especialmente las categorías epistemológicas de Mendoza Moreira y González Palacios (2015): amplitud, convergencia, reticularidad y utopía epistemológica; (3) construcción de categorías emergentes, mediante análisis comparativo constante que identificó convergencias, divergencias y tensiones interpretativas, apoyado en el software ATLAS.ti (versión 23); y (4) interpretación hermenéutica integradora, que articuló los hallazgos documentales con las voces docentes mediante una fusión de horizontes interpretativos.

Rigor científico y consideraciones éticas

El rigor se orientó por los criterios de Lincoln y Guba (1988). La credibilidad se procuró mediante triangulación de fuentes documentales e informantes. La transferibilidad se promovió a través de descripciones densas del contexto institucional y los procesos metodológicos. La consistencia se sostuvo documentando sistemáticamente todas las decisiones metodológicas y procesos analíticos (Borjas-García, 2020), mientras que el sesgo confirmatorio fue solventado mediante la búsqueda activa de evidencia desconfirmatoria y la explicitación de pre-entendimientos del equipo investigador (Cypress, 2017). La reflexividad interpretativa constituyó el principio transversal, asumiendo que la subjetividad consciente y documentada del investigador enriquece la comprensión fenomenológica (Torres-Quintero y Granados-García, 2023). Éticamente, se garantizó el respeto a la autonomía mediante la firma de consentimiento informado, y la confidencialidad de los participantes e instituciones fue protegida mediante el uso de códigos alfanuméricos (Hakimi et al., 2021).

A lo anterior se suma un análisis comparativo entre las dos fuentes de información, en el que no se yuxtapusieron los documentos y las entrevistas, sino que se confrontaron para comprender tanto las similitudes como las divergencias. Esta confrontación es decisiva para la pertinencia de las directrices propuestas, ya que estas no solo dependen del marco teórico-epistemológico formal de los programas, sino también de su implementación y percepción. Al hacer explícitos los momentos en que las fuentes discrepan, el estudio explica el razonamiento que llevó a cada interpretación.

Resultados

El análisis integrado de documentos y entrevistas permitió identificar tanto las concepciones epistemológicas formalmente declaradas como las percepciones y énfasis de los docentes en su práctica. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en torno a las

categorías de Mendoza Moreira y González Palacios (2015), complementados con una visión comparativa de la coherencia institucional.

Concepciones epistemológicas en los documentos de registro calificado

Los documentos analizados muestran una diversidad de orientaciones epistemológicas. La Tabla 1 sintetiza, para cada universidad, el modelo declarado, las categorías de Mendoza Moreira identificadas, la percepción docente clave y el nivel de coherencia apreciado (Mendoza Moreira y González Palacios, 2015).

Tabla 1.

Síntesis comparativa de concepciones epistemológicas por universidad

Universidad	Modelo / Enfoque declarado en documentos	Categorías de Mendoza Moreira prevalentes (documental)	Percepción docente clave	Coherencia apreciada
UC	Constructivista y sociocultural. Principios de integración e interdisciplinariedad.	Amplitud: "Posibilidad de encuentro y búsqueda colectiva". Reticularidad: "Tejidos en red".	Énfasis en la deconstrucción de epistemologías clásicas y la centralidad de saberes territoriales.	Media: los docentes añaden una dimensión crítico-contextual no explícita en documentos.
USB	Pluralidad epistémica, hermenéutica crítica, pensamiento complejo. Superación de la epistemología tradicional.	Amplitud: "Pluralidad epistémica" y tránsito a lo plurimetodológico. Convergencia: construcción multi, inter y transdisciplinar.	Diálogo activo con epistemologías del sur y emergentes. Fomento del espíritu crítico vía seminarios específicos.	Alta: los documentos sientan las bases que los docentes concretan en enfoques específicos.
UN	Enfoques para la interrelación de saberes. Reducción de la hegemonía colonial y promoción de la liberación social.	Amplitud: invitación a epistemologías holísticas y complejas.	Concepción epistemológica crítica ligada a la praxis y a la construcción propositiva desde los saberes del maestro.	Alta: clara alineación entre el discurso decolonial del documento y la práctica docente.
UM	Modelo constructivista, aprendizaje significativo, desarrollo humano integral (modelo pedagógico franciscano).	Utopía (implícita): desarrollo humano integral como horizonte formativo.	Enfoque cognitivo social y constructivista, coherente con los documentos.	Alta: los docentes reflejan fielmente el modelo declarado.
UCV	Pensamiento complejo (Morin, 1990). Diseño curricular innovador con visión empresarial y formación integral.	Utopía (implícita): formación de profesionales competentes con visión empresarial.	Formación de personas críticas y creativas, abiertas a fenómenos educativos globales, con mentalidad empresarial.	Alta: los docentes articulan el pensamiento complejo con una aplicación práctica al mundo empresarial y global.

Los documentos de la UC declaran que la maestría en Educación se fundamenta en un modelo constructivista y sociocultural (Guerra García, 2020). La fundamentación, concebida como un espacio curricular para la discusión de saberes y tecnologías relativas a la educación (Amadio et al., 2015), promueve avances teóricos a través de la autorreflexión pedagógica sobre la cotidianidad, la praxis y el empoderamiento de los educadores (Asunción, 2019). Sus principios curriculares son la integración, la interdisciplinariedad, la pertinencia y la flexibilidad.

En la USB, el horizonte epistemológico implica nuevas formas de ser y hacer docencia a partir de la reflexión sobre la práctica educativa. El programa de Maestría en Educación: Desarrollo Humano se organiza en tres momentos: un trayecto constructivo inicial, la formulación de preguntas de conocimiento y la derivación de problemas de investigación. Los documentos reconocen la necesidad de superar la epistemología tradicional y avanzar hacia una pluralidad epistémica, mediante una postura crítica y reflexiva frente al conocimiento que integra el pensamiento complejo (Morin, 1990) y el interaccionismo simbólico (Gadea, 2018).

Por su parte, los documentos de la UN señalan que el horizonte epistemológico abarca enfoques que facilitan la interrelación entre saberes y disciplinas. La propuesta curricular enfatiza la necesidad de reducir los efectos de la hegemonía colonial y promover la liberación social, resistiendo la imposición de epistemologías clásicas. Se privilegia la construcción del sujeto sobre la centralidad en los contenidos, e incorpora cursos de producción de textos científicos y seminarios de investigación para consolidar el proceso investigativo.

En el caso de la UM, los documentos orientan la maestría en Pedagogía bajo un modelo constructivista (Marroquín Yerovi, 2012; 2018; Gómez y Ortiz, 2018). El diseño curricular se ajusta a las tendencias internacionales, nacionales y locales, promoviendo la investigación formativa a través de líneas de formación que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes orientados a la construcción de saberes y competencias, tanto genéricas como específicas. El énfasis se sitúa en el aprendizaje significativo y en una evaluación formativa y criterial.

Finalmente, los documentos de la UCV fundamentan su diseño curricular innovador en el pensamiento complejo de Morin (1990) y Estrada García (2018), entendido como una forma de pensamiento globalizador que reconoce la especificidad de las partes y asume el conocimiento como inacabado. Se privilegia el desarrollo de aprendizajes sostenibles y la investigación como medio para la generación de conocimiento orientado a la solución de problemas contextuales (Figura 1).

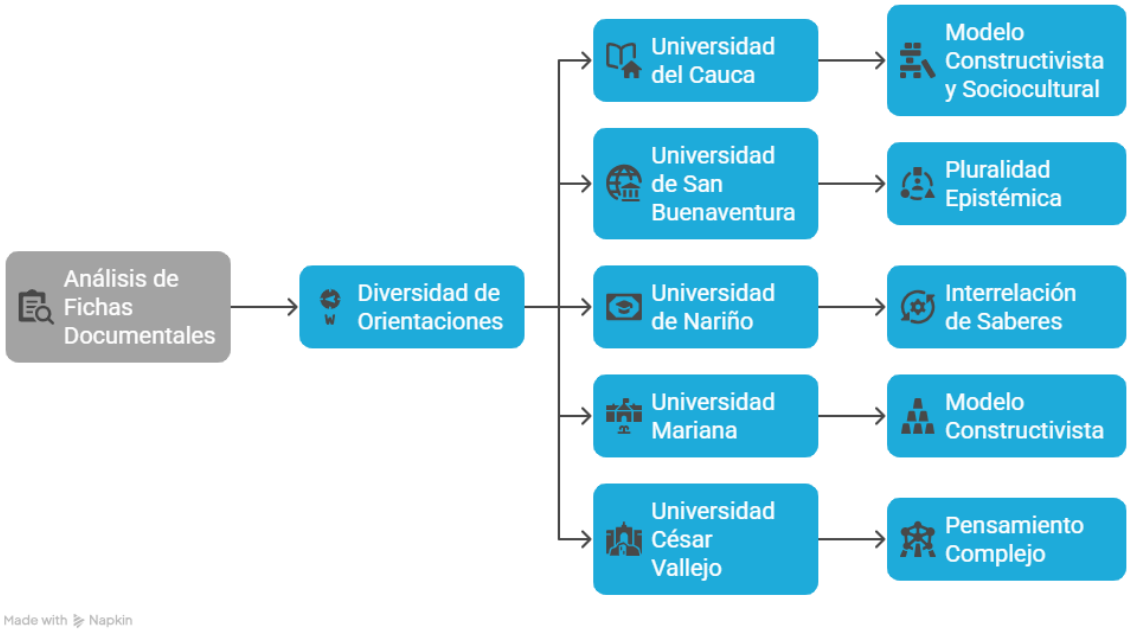

Figura 1. Concepciones epistemológicas en las universidades.
Nota. La figura muestra las diferentes concepciones epistemológicas de los programas con registro calificado.

Categorías epistemológicas según Mendoza Moreira y González Palacios (2015)
La Figura 2, presenta las categorías de Mendoza Moreira y González Palacios (2015) desde el análisis documental.

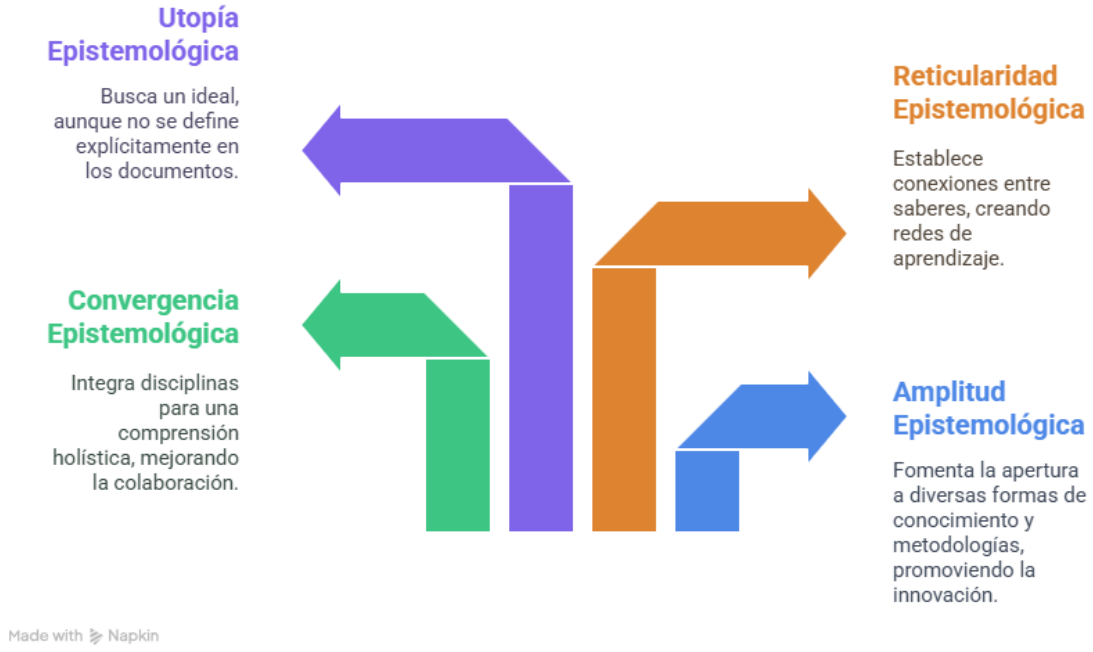

Figura 2. Las categorías de Mendoza Moreira y González Palacios (2015).
Nota. Las ideas de estas categorías corresponden al análisis documental.

Amplitud epistemológica
Los documentos de la UC sostienen que su fundamento no es un "corsé" sino una posibilidad de encuentro y búsqueda colectiva, promoviendo rupturas epistémicas y paradigmáticas. La USB plantea la necesidad de transitar del método universal a abordajes plurimetodológicos. En la UN, los documentos invitan a avanzar hacia epistemologías más holísticas y complejas que posibiliten prácticas pedagógicas contextualizadas.

Convergencia epistemológica
Los documentos de la UC destacan la articulación de disciplinas mediante la integración de conocimientos, métodos y técnicas. A su vez, la USB hace referencia a la posibilidad de construir conocimiento de manera multi, inter y transdisciplinar. Estas propuestas sugieren la intención de organizar el conocimiento desde la convergencia de disciplinas, aunque no siempre se explicita el uso de constructos centrales para dicha reorganización.

Reticularidad epistemológica

En la UC se establece como principio la integración, entendida como la interrelación de todos los seres y fenómenos "tejidos en red". Este principio se complementa con la interdisciplinariedad para fortalecer las relaciones entre diversos saberes, aproximándose a la idea de redes de aprendizaje y conocimiento.

Utopía epistemológica

Ninguno de los documentos analizados define de manera explícita este concepto. Sin embargo, en la UC se plantea la necesidad de avanzar hacia un "mundo más ecológico" mediante la construcción de un nuevo saber humano, lo cual podría interpretarse como una visión orientadora. La UM considera que la formación docente debe favorecer la consolidación de estructuras mentales y el desarrollo humano integral, en coherencia con su modelo pedagógico franciscano (Marroquín Yerovi et al., 2017).

Representaciones de los docentes desde las categorías de Mendoza Moreira y González Palacios (2015)

En cuanto a la concepción epistemológica, los testimonios de los docentes (1USB, 5UN y 6UN) coinciden en resaltar la importancia de los enfoques críticos para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes. El docente 2USB menciona el diálogo con epistemologías del sur, emergentes y críticas, mientras que los docentes de la UN se enfocan en una concepción epistemológica crítica ligada a la praxis y a los saberes de los maestros. Estas perspectivas se articulan con la categoría deductiva de enfoques críticos y la homologación hacia el pensamiento crítico.

Respecto a la amplitud epistemológica, los docentes (1USB, 4UM, 5UN, 6UN, 7UC, 8UC y 9CV) subrayan la necesidad de abordar la educación desde múltiples perspectivas, considerando diversas epistemologías y promoviendo la reflexión crítica. Un docente de la UN señaló: "No podemos formar maestros para el siglo XXI con herramientas del XIX; la educación es un fenómeno complejo y debe abordarse desde múltiples epistemologías, incluyendo las que han sido silenciadas" (5UN). Esta visión se homologa en la categoría inductiva de "formación de sujetos críticos e interdisciplinares".

En cuanto a la convergencia epistemológica, los docentes (1USB, 2USB, 5UN, 6UN y 7UC) coinciden en que los programas deben capacitar a los estudiantes para analizar y proponer soluciones a problemáticas de su entorno. Un profesor de la UC expresó: "La epistemología no puede ser una torre de marfil. Debe ayudar a nuestros estudiantes a mirar su realidad de aula, su contexto, y a tender puentes entre la teoría y las problemáticas concretas que viven" (7UC).

Sobre la reticularidad epistemológica, los docentes (1USB, 2USB, 5UN, 6UN, 3UM, 4UM y 9CV) enfatizan la importancia de generar espacios de intercambio y producción académica a través de diversas teorías y de la conexión con diferentes contextos, universidades y centros de investigación. Finalmente, en relación con la utopía epistemológica, los docentes (5UN, 6UN, 3UM y 10CV) consideran que los programas deben formular argumentos teóricos y epistemológicos que impulsen a los estudiantes hacia el conocimiento de manera interesante y pertinente, fomentando el pensamiento crítico y la transformación de sus realidades. Un docente de la UCV sintetizó: "Buscamos que el estudiante no solo sepa qué es el pensamiento complejo, sino que sea capaz de vivir en la complejidad, de sorprenderse y de proponer respuestas innovadoras a los nuevos fenómenos educativos" (10CV) (Figura 3).

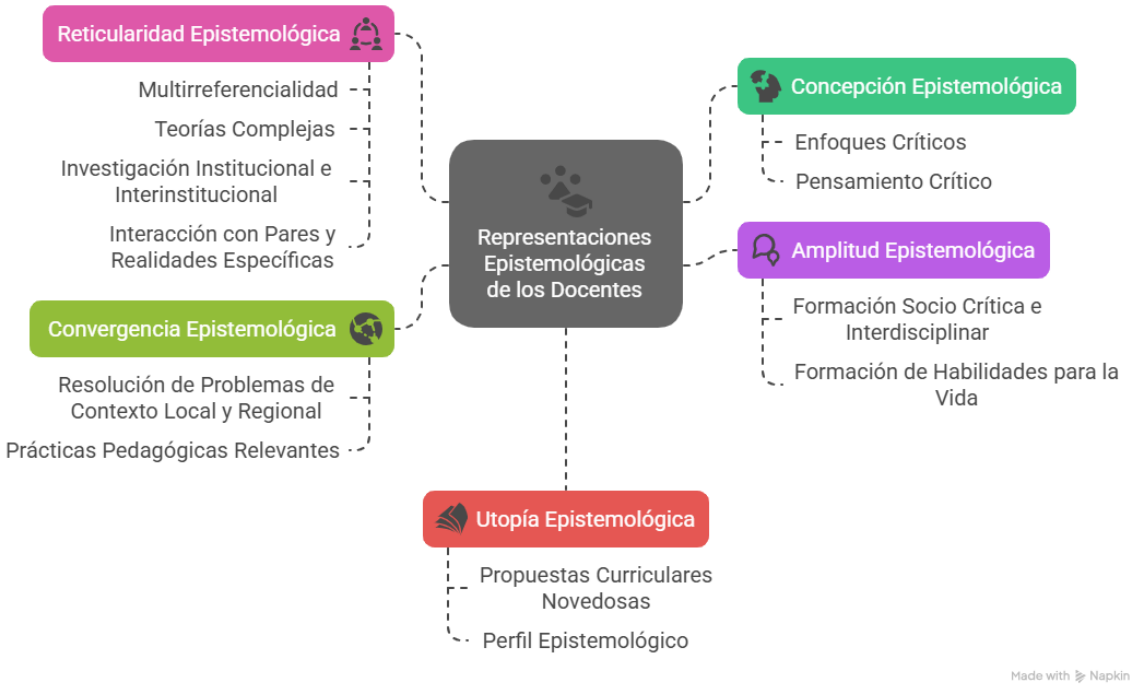

Figura 3. Representaciones epistemológicas de los docentes.

Nota. Las representaciones son resultado de las entrevistas a profundidad.

Tensiones y desafíos en la concreción de la formación epistemológica

El análisis comparativo reveló dos tensiones principales que actúan como debilidades en la formación. La primera es la dificultad para traducir enfoques epistemológicos complejos (como la teoría crítica o la pluralidad epistémica) en prácticas de aula concretas y

evaluables. Los docentes se preguntan: ¿cómo se evidencia que un egresado “piensa críticamente”? ¿Qué acciones pedagógicas específicas desarrollan esa habilidad? Esta falta de operacionalización de los enfoques es un desafío pendiente. La segunda tensión es la dificultad para conciliar la diversidad epistemológica con las demandas de contextos específicos: la apertura a la pluralidad de saberes genera una tensión con la necesidad de asegurar que los estudiantes adquieran un núcleo de conocimientos y habilidades para actuar eficazmente en sus contextos laborales.

Lineamientos para la formación epistemológica: la Matriz de Habilidades Epistemológicas (MAHE)

Con base en el análisis de los documentos y las percepciones de los docentes, se propuso la Matriz de Habilidades Epistemológicas (MAHE) como herramienta para orientar la formación epistemológica de los estudiantes de maestría y fortalecer las competencias científicas, investigativas, metodológicas y de escritura académica. Esta matriz articula objetivos transversales de cada programa, el mapa de habilidades de cada curso, los espacios de formación transversal, los criterios para el desarrollo de habilidades epistemológicas y las metas de aprendizaje (Figura 4).

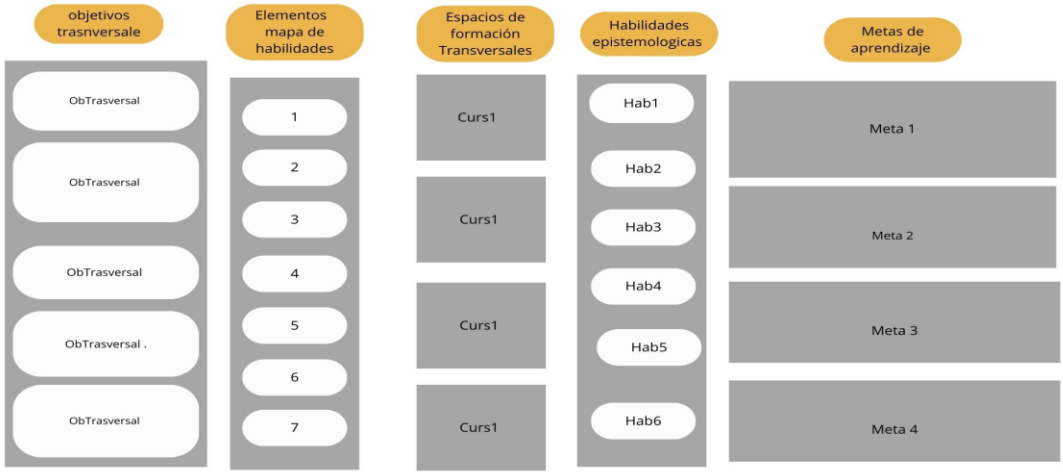

Figura 4. Mapa de Habilidades Epistemológicas (MAHE).

Nota. La matriz se construyó con base en la información generada por los docentes participantes.

Los lineamientos derivados de este proceso incluyen: (1) fomentar la construcción activa del conocimiento mediante metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Seminario Investigativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) y la Clase Invertida; (2) desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo mediante portafolios reflexivos, diarios de aprendizaje, estudios de caso y debates estructurados; (3) promover la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, reconociendo que la primera implica la interacción coordinada entre disciplinas y la segunda va más allá de ellas, integrando saberes académicos y no académicos (Marcano Anés, 2020; Andrade Salazar, 2024); (4) vincular la teoría con la práctica articulando contenidos teóricos con el análisis de situaciones y experiencias concretas; (5) desarrollar habilidades para la investigación fortaleciendo competencias en diseño, ejecución y comunicación; y (6) fomentar la ética y la responsabilidad social en la producción del conocimiento (Figura 5).



Figura 5. Lineamientos para la formación epistemológica.

Nota. Se ilustran los seis lineamientos para la formación epistemológica en programas de educación y afines.

La validación de la MAHE como referente adaptativo a contextos diversos

En los procesos de revisión curricular, los equipos pedagógicos suelen buscar la validación de las herramientas derivadas de la investigación con el fin de adaptarlas, ajustarlas o apropiarlas. En el caso de la MAHE, esa validación no se resuelve mediante procedimientos cuantitativos ni mediante indicadores de cumplimiento, sino a través de procesos cualitativos de contextualización, aplicación, reflexión y ajuste. Contextualizar supone preguntarse qué resulta pertinente para cada semestre del plan de estudios. Aplicar remite a identificar qué curso debe fortalecer determinado contenido o estrategia. Reflexionar implica reconocer cuáles son los espacios, de aula o institucionales, en los que puede promoverse el proceso. Ajustar conduce a ponderar la conveniencia de sostener la propuesta y el sentido formativo que adquiere en cada caso.

Bajo esta lógica, la MAHE se somete a la deliberación de los comités pedagógicos y curriculares responsables de la transformación de los cursos, las estrategias y los espacios de formación, atendiendo a las particularidades del objeto de estudio, a las concepciones epistemológicas en juego, a los propósitos de formación y a las experiencias docentes de cada semestre. Se asume así que el currículo no es una estructura estática, sino un proceso flexible que responde a situaciones emergentes, a cambios de paradigma y a nuevas orientaciones ministeriales sobre la formación de maestros. La transferencia de contenidos, prácticas y estrategias no se entiende, por tanto, como la reproducción de una estructura idéntica y lineal, sino como un proceso holístico en el que se comparten distintas formas de comprender la episteme y se reinterpretan y reconstruyen sus componentes, conservando el propósito de fortalecer las habilidades epistemológicas en la formación de maestros. La Tabla 2 sintetiza los componentes de esta validación entendida como referente abierto.

Tabla 2.

Componentes de validación de la MAHE como referente abierto para la formación epistemológica

Fase	Propósito	Preguntas orientadoras	Actores y fuentes	Registros cualitativos	Producto
1. Contexto particular	Reconocer las condiciones epistemológicas, disciplinares, institucionales, pedagógicas y socioculturales.	¿Qué caracteriza el contexto? ¿Qué necesidades presenta la formación investigativa?	Docentes, estudiantes, directivos y documentos curriculares.	Relatos, entrevistas, grupos de discusión, documentos y observaciones.	Caracterización contextual.
2. Lectura colectiva	Interpretar las necesidades y los significados asociados a las habilidades epistemológicas.	¿Qué habilidades resultan pertinentes? ¿Cómo se comprenden desde las experiencias de los participantes?	Docentes, estudiantes y equipos curriculares.	Coincidencias, divergencias, significados y situaciones problemáticas.	Prioridades y acuerdos de contextualización.
3. Contextualización de la MAHE	Ajustar sus componentes conservando el propósito formativo.	¿Qué debe conservarse, transformarse, incorporarse o eliminarse?	Equipo académico y participantes.	Matriz ajustada y justificación de los cambios.	Versión contextualizada de la MAHE.
4. Aplicación formativa	Explorar la pertinencia de las habilidades en prácticas reales de formación.	¿Cómo se expresan las habilidades? ¿Qué posibilidades y dificultades aparecen?	Docentes y estudiantes.	Producciones, actividades, observaciones y diarios reflexivos.	Comprensiones sobre pertinencia y aplicabilidad.
5. Diálogo y reflexión	Comprender las experiencias y los significados construidos durante la aplicación.	¿Qué resultó pertinente? ¿Qué no lo fue? ¿Qué debería modificarse?	Docentes, estudiantes y responsables curriculares.	Conversatorios, entrevistas, grupos focales y narrativas.	Valoración cualitativa y recomendaciones.
6. Ajuste y reconstrucción	Transformar la propuesta a partir de las comprensiones alcanzadas y de las singularidades del contexto.	¿Qué componentes deben mantenerse, modificarse o ampliarse?	Equipo académico con docentes y estudiantes.	Versión revisada y registro argumentado de los cambios.	MAHE reconstruida y contextualizada.
7. Nueva contextualización	Valorar las posibilidades de transferencia en otro escenario o en una nueva etapa.	¿Qué elementos son transferibles? ¿Cuáles requieren una nueva interpretación?	Nueva comunidad académica y equipo curricular.	Comparación cualitativa de experiencias y ajustes.	Nueva versión contextualizada.

Nota. La matriz no establece indicadores cuantitativos para decidir si la MAHE funciona. Orienta una valoración cualitativa de cómo las habilidades epistemológicas adquieren sentido en cada contexto y de cómo la propuesta puede ser reinterpretada, adaptada y reconstruida de manera colectiva.

De este modo, la transferencia de la MAHE se fundamenta en el principio de comprender para transformar y adaptar las prácticas pedagógicas, antes que en la implementación de una matriz anexa al plan de estudios. Ello supone reconocer que cada programa,

disciplina y equipo curricular necesita interiorizar sus propios horizontes de singularidad para el desarrollo de las habilidades epistemológicas, de suerte que, antes de articular metodologías, corresponde interpretar las particularidades de los cursos, de los grupos y de la planificación de cada docente y, a partir de esa comprensión, realizar los ajustes necesarios. La adaptabilidad de la MAHE no constituye, en consecuencia, una propiedad técnica de la herramienta, sino el resultado del trabajo interpretativo colectivo que cada comunidad académica realiza sobre ella.

Discusión

Los documentos de registro calificado evidencian una pluralidad de orientaciones epistemológicas: desde modelos constructivistas y socioculturales en la UC y la UM, hasta enfoques de pluralidad epistémica y pensamiento complejo en la USB y la UCV, pasando por perspectivas críticas y decoloniales en la UN. Esta diversidad corrobora lo planteado por Álvarez-Valenzuela (2016), Barrón Tirado (2015) y De Berríos y Briceño de Gómez (2019), quienes señalan que las aproximaciones epistemológicas en educación superior son múltiples y responden a diferentes tradiciones y proyectos formativos. El énfasis en el constructivismo se alinea con lo señalado por Guerra García (2020) respecto al peso de este enfoque en las concepciones pedagógicas contemporáneas, mientras que la presencia del pensamiento complejo en la UCV recoge directamente los planteamientos fundacionales de Morin (1990) y su desarrollo por Estrada García (2018) y Solana Ruiz (2019).

Sin embargo, un hallazgo significativo es que la existencia de un marco declarado no garantiza su interpretación unívoca ni su implementación homogénea. Universidades como la USB y la UN muestran una alta coherencia entre su fundamentación documental y las percepciones de sus docentes; en otros casos se observan matices diferenciadores. En la UC, por ejemplo, los documentos declaran un modelo constructivista y sociocultural, pero los docentes añaden dimensiones de deconstrucción de epistemologías clásicas y centralidad de saberes territoriales no explícitamente desarrolladas en los documentos. Esta situación refleja lo que Panqueva y Correa (2005) y Parra (2015) advierten: cuando existe una adecuada conexión entre ideas epistemológicas y prácticas, estas se integran coherentemente; de lo contrario, prevalece la concepción más clara del docente. En el caso de la UC, los docentes están enriqueciendo el modelo declarado con enfoques crítico-contextuales, lo que podría interpretarse como una adaptación virtuosa pero también como una señal de que los documentos podrían actualizarse para reflejar estas dimensiones emergentes.

Las percepciones de los docentes mostraron una valoración significativa hacia el fomento del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad como ejes de la formación. Esta convergencia resuena con los planteamientos de Trejo-Chamorro y Huayta-Franco (2024) sobre la necesidad de fortalecer competencias investigativas y discursivas críticas en el posgrado, así como con las reflexiones de Tamayo et al., (2015) acerca del pensamiento crítico como categoría central en educación. Se reconoció además la importancia de establecer una relación constante entre teoría y práctica, lo que conecta directamente con los planteamientos de Gil Cantero (2012) acerca de la necesidad de vincular los marcos teóricos con su aplicación concreta.

No obstante, la investigación revela una tensión fundamental entre la aspiración crítica y su concreción pedagógica. Los docentes adhieren al enfoque crítico, pero emerge la interrogante de cómo este enfoque se implementa efectivamente en el aula. Esta dificultad para traducir enfoques epistemológicos complejos en prácticas pedagógicas concretas y evaluables constituye una de las debilidades identificadas. Como señalan Acosta Luis et al. (2021), aunque los estudiantes reconocen la importancia de la formación científica, perciben una preparación insuficiente en competencias investigativas. Nuestro estudio sugiere que esta insuficiencia no es solo técnica o metodológica, sino que hunde sus raíces en una dificultad más profunda: la de operacionalizar marcos epistemológicos en secuencias didácticas con habilidades específicas y evaluables.

Asimismo, hay una vía de tratamiento que parte de la amplitud epistemológica deseada y la pertinencia contextual. Santos (2009) argumenta la necesidad de construir una epistemología del Sur orientada a la resistencia y a la producción de alternativas frente al capitalismo y al colonialismo globales, capaz de reconocer la pluralidad de saberes y de articular los conocimientos académicos con las experiencias históricas, culturales y políticas de las comunidades. Leída desde los programas analizados, esta propuesta sugiere que la diversidad epistemológica no se administra mediante la suma de perspectivas en el plan de estudios, sino mediante diseños curriculares flexibles que integren formas de conocimiento académico, inclusivo y popular en función de las realidades locales. La formación situada opera aquí como estrategia clave, en tanto vincula los saberes con las experiencias y las problemáticas del territorio y hace posible una educación contextualizada y culturalmente significativa, sin renunciar al núcleo de competencias que los egresados requieren para actuar en sus escenarios laborales.

La categoría de reticularidad epistemológica emergió con fuerza tanto en los documentos como en las percepciones docentes. La UC establece como principio la integración entendida como la interrelación de todos los seres y fenómenos “tejidos en red”. La USB hace referencia a la posibilidad de construir conocimiento de manera multi, inter y transdisciplinar. Los docentes enfatizan la importancia de generar espacios de intercambio y producción académica con diferentes contextos, universidades y centros de investigación. Este hallazgo se alinea con Morin (1990; 2001) acerca del pensamiento complejo y con Andrade Salazar (2024) sobre transdisciplinariedad en la investigación. Sin embargo, el análisis revela que, si bien existe un reconocimiento de la importancia de la reticularidad, no siempre se explicita cómo se tejen efectivamente las redes de conocimiento en el currículo.

Un hallazgo particularmente significativo es la ausencia de una utopía epistemológica explícita en la mayoría de los documentos. En contraste, en las percepciones docentes aparece como una aspiración clara: la necesidad de generar propuestas curriculares novedosas que hagan del conocimiento un motor de transformación. La utopía, entendida no como algo inalcanzable sino como un horizonte que da sentido y dirección a la acción (Morin, 1990; Zemelman, 2011), es un componente esencial de una formación que aspire a la emancipación y no solo a la reproducción.

Los hallazgos tienen implicaciones significativas para el diseño de programas de maestría. Se confirma la necesidad de que los documentos de registro calificado no sean solo un requisito burocrático, sino un texto vivo que capture la complejidad del proyecto formativo (Torres, 2011), estableciendo puentes claros entre los fundamentos epistemológicos y las prácticas pedagógicas concretas (Vargas-Rodríguez y Castañeda-Cantillo, 2020; Vera-Rojas et al., 2020). Se evidencia asimismo la urgencia de desarrollar herramientas pedagógicas que permitan operacionalizar los enfoques epistemológicos: la adhesión a un enfoque crítico o a la pluralidad epistémica debe traducirse en secuencias didácticas, estrategias de evaluación y resultados de aprendizaje observables. En este sentido, la MAHE

que se propone en este estudio busca ser una contribución en esa dirección (Díaz Espinoza y Cardoza Sernaqué, 2021). Finalmente, los programas de maestría deberían recuperar explícitamente la dimensión utópica de la formación, articulando el rigor académico con un horizonte de sentido que movilice a estudiantes y docentes hacia la transformación de sus realidades educativas y sociales.

Conclusiones

El estudio hermenéutico comprensivo permitió identificar una diversidad de concepciones epistemológicas presentes en los documentos de registro calificado de las universidades analizadas. En general, se observa una tendencia a fundamentar los programas desde el constructivismo y las perspectivas socio-críticas, que ofrecen soporte pedagógico y curricular. Sin embargo, la profundidad y explicitación de estos fundamentos varía entre las instituciones. Esta diferencia está asociada a las concepciones de los docentes, quienes en muchos casos plantean enfoques alternativos centrados en pedagogías activas, competencias y otros referentes curriculares que enriquecen la discusión sobre la formación epistemológica.

Las percepciones de los docentes formadores mostraron una valoración significativa hacia el fomento del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad como ejes de la formación de los estudiantes de maestría. Se reconoció, además, la importancia de establecer una relación constante entre teoría y práctica, orientando los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión y solución de problemas propios del contexto educativo, con metodologías centradas en la resolución de problemas, el desarrollo de proyectos y la ejecución de tareas que conecten el saber académico con la práctica educativa.

La investigación permitió identificar elementos clave para la formulación de lineamientos dirigidos a fortalecer la formación epistemológica en los programas de maestría, estructurados en la Matriz de Habilidades Epistemológicas (MAHE) presentada en la sección de Resultados. Entre las habilidades priorizadas destacan la capacidad de análisis, la reflexión crítica, la formulación de hipótesis, la integración de teoría y práctica, la argumentación fundamentada y la comunicación científica, así como logros orientados a la reflexión sobre la práctica docente, la integración de la investigación como estrategia pedagógica y la consolidación de la autoformación docente como mecanismo central del pensamiento crítico y la innovación educativa.

En conjunto, los hallazgos evidencian la necesidad de articular las concepciones epistemológicas presentes en los documentos institucionales con las percepciones y prácticas de los docentes, de manera que la formación en maestría en ciencias de la educación sea coherente, integral y orientada al desarrollo de competencias investigativas, pedagógicas y científicas que respondan a los retos del contexto educativo actual.

Limitaciones

La presente investigación presenta algunas limitaciones que deben considerarse en la interpretación de sus resultados. En primer lugar, el estudio se circunscribe a cinco programas de maestría en educación del contexto latinoamericano, lo cual limita la transferibilidad de los hallazgos a contextos institucionales y culturales distintos. Si bien las descripciones densas del contexto buscan compensar esta limitación, no puede asumirse una representatividad estadística de las conclusiones. En segundo lugar, la dificultad para operacionalizar los enfoques epistemológicos en prácticas de aula concretas y evaluables representa una limitación tanto del objeto de estudio como del propio diseño metodológico: la adhesión declarada de los docentes a enfoques críticos no pudo contrastarse con observaciones directas de su práctica pedagógica, lo que constituye una agenda de investigación pendiente. En tercer lugar, la tensión entre la amplitud epistemológica deseada y la pertinencia contextual específica no pudo resolverse en el marco de este estudio; requiere estudios de mayor alcance que incluyan seguimiento longitudinal de egresados y análisis de impacto en las comunidades educativas.

Declaración de Conflictos de Interés

No declaran conflictos de interés.

Contribución de autoría

Autor	Conceptualización	Curacion	Analisis/ Software	Metodologia	Recursos	Supervision/ Validacion	Escritura inicial	Escritura final, revisión
1	x	x	x	x	x	x	x	x
2		x		x			x	x
3	x			x		x		x

Financiamiento

Artículo derivado del proyecto de investigación “Formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación de las Universidades del suroccidente de Colombia y Universidad César Vallejo, Campus San Juan de Lurigancho-Lima-Perú”, con Resolución Jefatural N.° 303.012-03-2022, aprobado por el Vicerrectorado de Investigaciones de ambas universidades, la Escuela de Posgrado, el Programa de Doctorado en Educación y las líneas de investigación en innovaciones pedagógicas.

Declación de uso de IA

Durante la preparación de este trabajo, los autores utilizaron Claude (Anthropic) para el formateo y verificación de las referencias, y DeepL Write para la mejora de la gramática y la redacción. Tras utilizar estas herramientas, los autores revisaron y editaron el contenido según fue necesario y asumen toda la responsabilidad por el contenido final del artículo publicado.

Referencias

Acosta Luis, D., Rodríguez-López, W., Peñaherrera-Larenas, M., García Hevia, S., y La O Mendoza, Y. (2021). Metodología de la investigación en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(4), 283-293. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2167

Adúriz-Bravo, A. (2001). *Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). http://www.tdx.cat/TDX-1209102-142933

Álvarez-Valenzuela, R. (2016). Percepción epistemológica y nivel de alfabetización científica en profesores de bachillerato. *RA XIMHAI, 12*(6), 135-151. https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.07.ra

Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234220

Andrade Salazar, J. A. (2024). Transdisciplinariedad y complejidad en la investigación. *Revista Vida, 6*(1), 1-17. https://doi.org/10.36314/revistavida.v6i1.39

Andrade Salazar, J. A., y Rivera Pérez, R. (2024). Epistemología en la educación: apuestas y desafíos contemporáneos. *Revista Diversidad Científica, 4*(1), 1-21. https://doi.org/10.36314/diversidad.v4i1.102

Asunción, S. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 7*(1), 65-80. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 35-56. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436

Borjas-García, J. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad y Gestión, 5*(15), 79-97. https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90

Castillo-López, M. (2025). Desarrollar investigación hermenéutica en educación: fundamentos epistemológicos y puesta en práctica. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa, 3,* e105041. https://doi.org/10.5209/ritie.105041

Cypress, B. S. (2017). Rigor or reliability and validity in qualitative research: Perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing, 36*(4), 253-263. https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000253

De Berríos, O., y Briceño de Gómez, M. (2019). Enfoques epistemológicos que orientan el 4to. nivel. *Visión Gerencial*, (1), 47-54. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545882009

Díaz Espinoza, M., y Cardoza Sernaqué, M. A. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en educación. *Revista Venezolana de Gerencia, 26*(Edición Especial 6), 410-425. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.25

Estrada García, A. (2018). El pensamiento complejo y el desarrollo de competencias transdisciplinares en la formación profesional. *Runae,* (3), 177-193. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/118/89

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gadea, C. A. (2018). El Interaccionismo Simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica México, 33*(95), 39-64. https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1392

Gallego, D., Álvarez, C., y Correa, J. M. (2017). Estudio cuantitativo sobre las concepciones de ciencia, metodología y enseñanza para profesores en formación. *Revista Lasallista de Investigación, 14*(1), 144-155. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69551301014

Gil Cantero, F. (2012). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 23*(1), 19-43. https://doi.org/10.14201/8575

Gómez, O. Y. A., y Ortiz, O. L. O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP), 11*(2), 115-120. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna, 81*(184), 158-163. https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066

Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 7*(2), artículo 77. https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033

Hakimi, L., Eynon, R., y Murphy, V. A. (2021). La ética del uso de datos de rastreo digital en educación: Una revisión temática del panorama de la investigación. *Review of Educational Research, 91*(5), 671-717. https://doi.org/10.3102/00346543211020116

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es epistemología? *Cinta de Moebio*, (18), 174-178. https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports.* ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf

Lozano, E., Mut, P., Cremer, C., & Bahamonde, N. (2021). Integración disciplinar y metacientífica en la formación del profesorado: La construcción de los hechos científicos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 20(1), 154-176. https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen20/REEC_20_1_8_ex1812_512.pdf

Marcano Anés, I. (2024). Inter, multi, y transdisciplinariedad del turismo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 22*(3), 614-625. https://doi.org/10.36390/telos223.10

Marcillo Balseca, J. C., Heredia Logroño, P. A., & Benitez Triviño, A. S. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. *Revista Publicando, 4*(12), 136-150. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/688

Marroquín Yerovi, H. M., Trejo, H., Guerrero, M., y Valverde, O. (2017). Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas. *Folios*, (49), 19-40. https://doi.org/10.17227/folios.49-9388

Marroquín Yerovi, H. M. (2012). Los procesos metacognitivos en la enseñanza: Relación conceptual y realidad en el aula. *Revista UNIMAR, 30*(1), 56-66. https://revistas.umariana.edu.co/unimar/article/view/228

Marroquín Yerovi, H. M. (2018). Propuesta pedagógica con énfasis en el aprendizaje significativo y la metacognición. *Revista UNIMAR, 36*(1), 123-135. https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.8

Mendoza Moreira, F. S., & González Palacios, T. E. (2015). Fuentes epistemológicas y contextuales para la generación de currículos pertinentes en la sociedad del conocimiento. *Foro educacional*, (24), 11-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429423

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 de 2019. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Editorial Magisterio.

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan, 12*(3), 263-274. https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5

Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28), 1-28. https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25930

Panqueva, J., y Correa, M. (2005). *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. Editorial Universidad La Gran Colombia.

Parra, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales* [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf

Rodríguez, D., y López y Mota, Á. D. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11*(31), 1307-1335. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1290

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social.* Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.). Siglo XXI CLACSO. https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR..pdf

Siles González, J. (2016). La utilidad práctica de la epistemología en la clarificación de la pertinencia teórica y metodológica en la disciplina enfermera. *Index de Enfermería, 25*(1-2), 86-92. https://www.index-f.com/index-enfermeria/v25n1-2/pdf/251215.pdf

Solana Ruiz, J. L. (2019). El pensamiento complejo de Edgar Morin en acción, algunos ejemplos. *Gazeta de Antropología, 35*(2), artículo 07. https://gazeta-antropologia.es/gazeta-pdf/5396/

Tamayo, O. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11*(2), 111-133. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4058

Torres, E. (2011). Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria. *Omnia, 17*(3), 133-144. https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7373

Torres-Quintero, A., y Granados-García, A. (2023). Claves para una práctica reflexiva en la investigación social cualitativa. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social, 23*(1), e3280. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3280

Trejo Chamorro, H. M., y Huayta-Franco, Y. J. (2024). La epistemología en la formación de los docentes: Un desafío educativo. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 16*(32), e2475. https://doi.org/10.22430/21457778.2475

Van Manen, M. (2016*). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.a ed.). Routledge.

Vargas Rodríguez, G., y Castañeda Cantillo, A. (2020). *Fundamentos epistemológicos para la formación integral en la educación del Siglo XXI*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Vera-Rojas, M. D. P., Chávez Vera, L. F., & Vera Rojas, L. A. (2020). La necesidad de promover el debate epistemológico de la pedagogía en las facultades de ciencias de la educación, desde la perspectiva latinoamericana. *Boletín Redipe, 9*(4), 114-121. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.952

Zemelman, H. (2011). Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. Siglo XXI Editores / CREFAL.