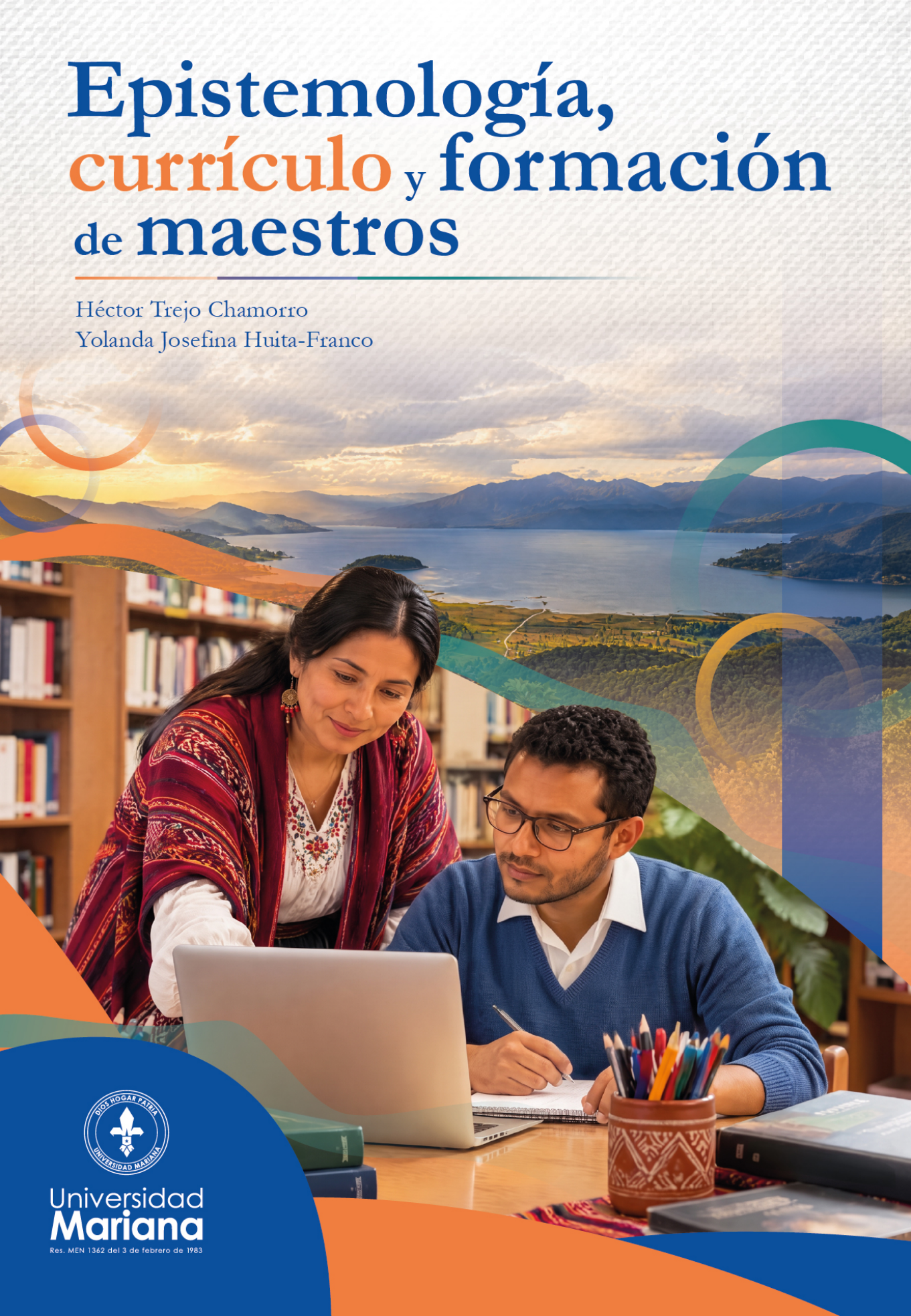
# Epistemología, currículo y formación de maestros

Héctor Trejo Chamorro
Yolanda Josefina Huita-Franco



Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial
**Unimar**

Colección Resultado de Investigación

*Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia*

Trejo Chamorro, Héctor Medardo, autor
Epistemología, currículo y formación de maestros / Héctor Trejo Chamorro, Yolanda Josefina Huita-Franco ; prologuista, Diego Alexander Rodríguez Ortiz. -- San Juan de Pasto, Nariño : Editorial Unimar, 2026.
páginas. -- (Resultado de investigación)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7898-14-1 -- 978-628-7898-15-8 (digital)

1. Educación - Filosofía 2. Educación - Objetivos y funciones 3. Profesores - Formación profesional I. Huita-Franco, Yolanda Josefina

CDD: 370.711 ed. 23 CO-BoBN– a1190566

Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

**Título del libro**: *Epistemología, currículo y formación de maestros*
**e-ISBN:** 978-628-7898-15-8
**DOI**: https://doi.org/10.31948/editorialunimar.286
**Formato:** 18x26 cm – digital
**Páginas:** 106
**Año:** 2026

© Editorial Unimar, Universidad Mariana
© Héctor Trejo Chamorro
© Yolanda Josefina Huita-Franco
© Diego Alexander Rodríguez Ortiz – prologuista

**Pares evaluadores**

Dra. **Martha Liliana Rodríguez Vivas**
Fundación Universitaria Unimonserrate, Colombia

Dr. **José Eriberto Cifuentes Medina**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

**Editorial Unimar**

**Luz Elida Vera Hernández**
Coordinadora editorial

**Laura Daniela Arévalo Pantoja**
Corrección de estilo

**Manuel Insandara**
Diseño y diagramación

**Correspondencia:**

Editorial Unimar, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 6027244460 - Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

**Depósito Digital**

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f. m. i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

**Disponible en:** https://libros.umariana.edu.co

**Cítese como:** Trejo-Chamorro, H. y Huita-Franco, Y. J. (2026). *Epistemología, currículo y formación de maestros*. Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.286

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial Unimar ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial.




Este libro está bajo licencia internacional:
CC BY-ND Reconocimiento-Sin Obra Derivada

# Dedicatoria

A las mentes curiosas que buscan comprender el origen y la construcción del saber pedagógico; a la vocación inquebrantable que moldea el currículo del presente; y al profesorado que, con su entrega diaria, forja los nuevos futuros de la educación. Su labor es el verdadero cimiento de una sociedad sostenible, incluyente, equitativa y políticamente amorosa.

A nuestros hijos, quienes van prefigurando sus proyectos de vida y surcando el mundo, mientras descubren nuevos textos que, al unísono con las historias, les permitirán, con el paso del tiempo, encontrarse con estas lecturas teóricas e investigativas.

Héctor Trejo Chamorro
Yolanda Josefina Huita-Franco

# Agradecimientos

Un especial reconocimiento a los profesores e investigadores de las universidades participantes, quienes, con sus valiosos aportes teóricos, experiencias pedagógicas, rigurosas investigaciones e información, enriquecieron significativamente el contenido de este libro. Su generosidad intelectual y su compromiso con la educación y la formación del personal educativo constituyen el verdadero cimiento de esta obra, dedicada al saber pedagógico y a las ciencias de la educación.

## Contenido


Prólogo ..... 12
Introducción ..... 15

### Capítulo 1. Estado del arte ..... 19

Introducción ..... 19
Fase heurística ..... 21

*Preparatoria o iniciación ..... 21*
*Exploración ..... 22*
*Descripción ..... 23*
*Formulación ..... 25*
*Recolección ..... 26*
*Selección ..... 27*
*Fuentes de información ..... 28*

Fase hermenéutica-comprensiva ..... 28

*Enfoques epistemológicos y su concepción ..... 29*
*Amplitud y sustento epistemológico ..... 30*
*Convergencia y capacidad de transformación ..... 31*
*Reticularidad epistemológica ..... 31*
*Utopía epistemológica ..... 31*
*Análisis crítico y hermenéutico ..... 32*

### Capítulo 2. Problematización del estudio ..... 34

Problematización del estudio. ..... 34
Sentido y alcance del estudio ..... 37
La ruta de la investigación ..... 39
Tipo de estudio ..... 41
Enfoque de investigación ..... 41
Las técnicas de investigación y los instrumentos ..... 42

## Capítulo 3. Fundamentos epistemológicos y aspectos curriculares ..... 44

El papel de la epistemología en el currículo y en la formación de profesores ..... 45
Fundamentación teórico-epistemológica en los documentos de registro calificado ..... 49
Concepciones epistemológicas de los docentes y su influencia en la práctica pedagógica. ..... 51
Enfoques epistemológicos y sus dimensiones ..... 55

*Amplitud epistemológica ..... 55*
*Convergencia epistemológica ..... 56*
*Reticularidad epistemológica ..... 58*
*El rol de la investigación en la formación epistemológica ..... 59*

Consideraciones finales sobre la formación epistemológica ..... 61

## Capítulo 4. Hallazgos pedagógicos y curriculares ..... 64

Síntesis de comparación de enfoques epistemológicos y curriculares entre universidades ..... 75

*Convergencias/Similitudes ..... 75*
*Divergencias (diferencias o énfasis distintivos) ..... 76*
*Énfasis en el impacto social y el perfil del egresado ..... 77*
*Articulación de epistemología y pedagogía/didáctica ..... 77*

La perspectiva epistemológica de los docentes ..... 78

*Enfoque epistemológico ..... 78*
*Amplitud epistemológica ..... 81*
*Convergencia epistemológica ..... 82*
*Reticularidad epistemológica ..... 84*
*Utopía epistemológica ..... 85*

Otras formas de pensamiento ..... 86

Conclusiones ..... 92
Recomendaciones ..... 94
Referencias ..... 95
Anexos ..... 100

# Índice de tablas

**Tabla 1.** Universidades, programas y su denominación y el lugar de desarrollo ..... 22

**Tabla 2.** Matriz de ficha de revisión documental ..... 24

**Tabla 3.** Matriz ficha de revisión documental-aspectos claves ..... 25

**Tabla 4.** Existencia de documentos de los programas y las universidades .....27

**Tabla 5.** Concepción epistemológica, el enfoque y sus características .....80

**Tabla 6.** Análisis de relación entre datos y las implicaciones para la formación docente ..... 82

**Tabla 7.** Aspectos clave de la convergencia epistemológica ..... 84

# Índice de figuras

**Figura 1.** Mapeo de los enfoques epistemológicos de los programas de maestría ..... 29
**Figura 2.** Concepciones epistemológicas de los programas de maestría ..... 33
**Figura 3.** La epistemología en la educación del siglo XXI ..... 46
**Figura 4.** Componentes de la formación epistemológica ..... 47
**Figura 5.** Fundamentos de la formación epistemológica ..... 48
**Figura 6.** Enfoques epistemológicos en documentos de registro calificado de las universidades ..... 50
**Figura 7.** Fundamentos teórico-epistemológicos ..... 53
**Figura 8.** Concepciones epistemológicas de los docentes ..... 54
**Figura 9.** Aspectos claves de la categoría amplitud epistemológica ..... 55
**Figura 10.** Categoría convergencia epistemológica ..... 57
**Figura 11.** Reticularidad epistemológica ..... 58
**Figura 12.** Reticularidad epistemológica ..... 63
**Figura 13.** Estructura integral del programa de maestría ..... 66
**Figura 14.** Componentes mínimos de la estructura curricular ..... 68
**Figura 15.** Componentes de un programa educativo integral ..... 70
**Figura 16.** Marco educativo integral ..... 71
**Figura 17.** Componentes del modelo educativo programa Universidad César Vallejo ..... 73
**Figura 18.** Enfoques educativos y epistemológicos ..... 74
**Figura 19.** Enfoques pedagógicos universitarios ..... 90

# Prólogo

Es para mí un honor y un privilegio presentar este libro, titulado *Epistemología, Currículo y Formación de Maestros*, fruto del riguroso trabajo investigativo coordinado por el doctor Héctor Medardo Trejo Chamorro y la doctora Yolanda Josefina Huayta-Franco, cuyo propósito fundamental consistió en explicar y discutir, desde el ámbito de la epistemología de la pedagogía, la articulación entre teoría y práctica en la formación docente. Esta problemática se aborda en la presente obra mediante un tratamiento riguroso y profundamente reflexivo.

El libro se erige sobre una sólida base teórica y metodológica, en la que confluyen perspectivas históricas, filosóficas y sociodinámicas. Para ello, se desarrolla un exhaustivo proceso de recolección documental, análisis heurístico y abordaje hermenéutico. Los autores examinan las concepciones epistemológicas presentes en los documentos de registro calificado (RC) de diversas universidades del sur occidente de Colombia y de la Universidad César Vallejo en Perú. Este análisis permite revelar la diversidad de enfoques, desde el constructivismo hasta las epistemologías críticas, emergentes y del sur, y, al mismo tiempo, plantea la urgencia de repensar los modelos tradicionales con el fin de promover un currículo que responda a los desafíos contemporáneos.

En un contexto normativo emanado del Decreto 1330 de 2019, en el que se evidencia una renovada mirada sobre la calidad y pertinencia de los programas académicos, esta obra se presenta como una herramienta fundamental tanto para gestores y responsables de políticas públicas como para docentes y futuros investigadores. El estudio profundiza en la articulación de saberes teóricos y prácticos y destaca la importancia de un proceso formativo que trascienda la simple transmisión de contenidos y se empeñe en cultivar en el educador la capacidad para cuestionar, transformar y generar nuevos horizontes de conocimiento.

Lo que realmente distingue al libro es su capacidad para integrar diversas dimensiones del quehacer pedagógico. Los capítulos iniciales, dedicados al estado del arte y a la problematización del estudio, muestran una clara intención de reconstruir,

desde las raíces epistemológicas, los fundamentos de la educación de posgrado. En este sentido, se aborda la relevancia de la investigación cualitativa y el rol central de la indagación crítica en la formación de docentes capaces de transformar sus comunidades y entornos. Asimismo, se invita a repensar el currículo como un espacio vivo de interacción, diálogo y experimentación, en el que convergen la tradición y la innovación.

La riqueza del análisis se complementa con la sistematización cualitativa de la información, lo que permite identificar tanto convergencias como divergencias en las concepciones epistemológicas de las instituciones estudiadas. De este modo, el resultado se constituye en una mirada panorámica y profunda que reconoce al estudiante como agente activo en la construcción colectiva del saber y enfatiza la necesidad de formar profesionales críticos, creativos y comprometidos con los cambios sociales que demanda el siglo XXI.

Asimismo, la exposición del proceso investigativo, que abarca desde la formulación de preguntas clave hasta el desarrollo de propuestas innovadoras, como el Mapa de Habilidades Epistemológicas (MAHE), se erige como un valioso referente para quienes estén interesados en el diseño de estrategias curriculares y en el fortalecimiento de la formación docente desde una perspectiva integrada y holística. Este aporte no solo posibilita la replicación de buenas prácticas a nivel nacional, sino que también se posiciona como un insumo estratégico para futuras reformas y debates en el ámbito de la educación superior.

Además de su claro impacto académico, esta obra posee una vocación transformadora que convoca a repensar la educación como un proceso ético, político, social y cultural; de modo que, cada docente, al reflexionar sobre su práctica y sus fundamentos epistemológicos, se convierta en un agente de cambio cuyo impacto trascienda las aulas y se extienda a la vida misma de las comunidades. Esta perspectiva es imprescindible en un mundo en constante evolución, en el que las exigencias del mercado laboral y las demandas sociales requieren respuestas innovadoras y contextualizadas. Por ello, la formación epistemológica se presenta como un soporte indispensable para alcanzar una educación de alta calidad, inclusiva y verdaderamente transformadora.

Invito, por tanto, a todos quienes se acerquen a este libro, investigadores, directivos, profesores y estudiantes, a recorrer desde una perspectiva crítica, sus páginas, de forma que esta obra se convierta en un punto de partida para el diálogo, la reflexión y la acción orientados a transformar la manera en que se concibe, se diseña y se desarrolla la educación. En ese sentido, la integración de nuevas epistemologías en los programas pedagógicos no solo es necesaria para avanzar en el campo del conocimiento, sino que también puede garantizar que los futuros profesionales estén adecuadamente formados para enfrentar los complejos desafíos de la sociedad contemporánea.

Por consiguiente, este libro constituye un aporte significativo que impulsa la formación integral del maestro desde una perspectiva epistemológica renovada y dialógica, motivo por el cual agradezco profundamente a los autores por su compromiso y dedicación en este trabajo y reitero mi convicción de que la transformación de la educación comienza precisamente con la renovación de nuestros marcos conceptuales y, sobre todo, con la integración de la teoría y la práctica. Esta articulación contribuye a formar educadores capaces de inspirar y liderar el cambio de manera decisiva.

Dr. **Diego Alexander Rodríguez Ortiz**
Profesor del Doctorado en Pedagogía
Universidad Mariana

# Introducción

Este libro, resultado de investigación, examina los fundamentos teórico-epistemológicos presentes en los aspectos curriculares de los documentos de registro calificado de cuatro universidades del suroccidente de Colombia y de una universidad internacional, de acuerdo con los criterios establecidos para Colombia en el Decreto 1330 de 2019.

El proceso se desarrolló a partir de una lectura hermenéutica y transversal relacionada con los marcos de referencia y los horizontes epistemológicos, así como con los enfoques y las percepciones de los profesores sobre la formación epistemológica desarrollada con los estudiantes de maestría en ciencias de la educación.

Los documentos de registro calificado son textos teórico-descriptivos que utilizan las universidades y sus programas para renovar y sustentar la funcionalidad de un proyecto curricular, así como las condiciones que aseguran su calidad y las garantías que tienen los estudiantes al matricularse en un programa según los criterios y requisitos establecidos por la legislación vigente y sus disposiciones reglamentarias.

En efecto, el estudio de los aspectos y criterios normativos permite una mejor comprensión de los fundamentos teóricos, epistemológicos, curriculares, al igual que de la validez y la confiabilidad de la información que los sustenta. Asimismo, permite abordar las consideraciones éticas asociadas con la presentación de los documentos ante el Ministerio de Educación Nacional y las instancias académicas y administrativas correspondientes.

Por otra parte, los documentos de registro calificado son mecanismos mediante los cuales se verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad requeridas para la oferta y el desarrollo de un programa académico de una institución de educación superior, de acuerdo con el marco normativo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1330 de 2019. Entre los aspectos o condiciones de los programas que deben ser evaluados se encuentran los siguientes:

- Denominación o nombre del programa.
- Justificación del programa.
- Aspectos curriculares.
- Organización de actividades académicas y proceso formativo.
- Investigación, innovación y/o creación artística y cultural.
- Relación con el sector externo.
- Profesores.
- Medios educativos.
- Infraestructura física y tecnológica.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 1330 de 2019, define el registro calificado como un requisito obligatorio y habilitante para que una institución de educación superior, legalmente reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, y aquellas habilitadas por la Ley, puedan ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en el territorio nacional.

Surge de la necesidad de comprender el componente curricular de un programa sujeto a registro calificado; surge, en primer lugar, de la necesidad de comprender el contenido epistémico que fundamenta este criterio y, a la vez, determinar si la perspectiva teórico-epistemológica se centra en posturas clásicas, activas, constructivas, emergentes o en enfoques educativos y pedagógicos aplicados a los procesos de formación de profesores.

Cabe señalar que, en el pasado, las instituciones educativas contaban con mayor libertad para crear sus propios planes de estudio y establecer sus fundamentos teóricos, sin estar necesariamente sujetas a los estándares de calidad específicos.

No obstante, debido al aumento de las demandas derivadas de la globalización y de la competencia en el mercado laboral, se hizo evidente la importancia de establecer condiciones y criterios precisos para asegurar la calidad de la educación. El registro calificado surgió a través del Decreto 1330 del 19 de diciembre de 2003 como un mecanismo administrativo orientado a verificar el cumplimiento de la calidad en los programas académicos.

Investigadores y expertos educativos, quienes contribuyen con sus conocimientos y experiencias a la definición de indicadores de calidad para la educación superior, constituyen figuras clave en el desarrollo y aplicación de criterios curriculares relacionados con los programas sujetos a registro calificado. Estos profesionales realizan estudios y análisis detallados para determinar las habilidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar durante su formación académica.

En ese sentido, estos actores sugieren pautas para la estructuración curricular y la creación de planes de estudio que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, los responsables de verificar las condiciones de calidad desempeñan un

papel importante en la supervisión y evaluación del cumplimiento de los estándares curriculares y en la valoración de los programas con registro calificado.

El impacto del componente curricular de un programa sujeto a registro calificado es significativo, dado que una fundamentación teórica y un diseño curricular innovador pueden contribuir de forma adecuada a la formación de los estudiantes. De este modo, un currículo que incluya diversas áreas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, fomente la investigación y la innovación, y promueva el desarrollo de habilidades blandas, como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, pueden preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos de la educación actual y contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores y de las prácticas discursivas de las instituciones (López y Lozano 2021). Por el contrario, un currículo rígido o carente de una estructura flexible puede limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Al evaluar el componente curricular de un programa sujeto a registro calificado, es fundamental tener en cuenta diferentes puntos de vista. Por una parte, algunos expertos defienden la flexibilidad curricular como una condición necesaria para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y fomentar la creatividad y la innovación en los estudiantes.

Por otra parte, hay quienes defienden la necesidad de establecer estándares mínimos de calidad y garantizar que los planes de estudio sean pertinentes y coherentes, con el propósito de asegurar la calidad de la educación superior. Para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, es crucial encontrar un equilibrio entre la flexibilidad y la rigurosidad del currículo en su componente formativo, teórico y epistemológico.

Por último, la inclusión de elementos curriculares en un programa sujeto a registro calificado constituye un componente crucial para garantizar la calidad de la educación superior. Diversas experiencias ministeriales e institucionales han contribuido al desarrollo y la aplicación de criterios curriculares en estos programas desde el establecimiento de la política nacional de verificación de la calidad. Su impacto en la educación superior es altamente significativo.

Al examinar este tema, fue crucial tener en cuenta diferentes puntos de vista y considerar posibles cambios futuros que permitan continuar mejorando la calidad de la educación superior. En ese sentido, resulta necesario realizar procesos de revisión y autoevaluación de los programas educativos, puesto que la implementación de un currículo coherente y actualizado contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a su desempeño en la práctica pedagógica.

Este libro, resultado de investigación, presenta en su estructura cuatro capítulos. El primer capítulo contempla un estado del arte sobre la formación epistemológica, estudio clave para identificar la pertinencia de la investigación y establecer su relación con un proceso de revisión y un artículo de publicación realizado por los investigadores. El segundo capítulo incluye la descripción del problema, la

justificación, los objetivos de investigación y la metodología. El tercer capítulo presenta el sustento teórico generado a partir de los marcos de referencia de la investigación. Finalmente, el cuarto capítulo plantea la discusión de resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

Cada uno de los capítulos constituye un referente para la fundamentación de la investigación propiamente dicha y de incidencia en los programas de maestría en educación ofrecidos por las universidades participantes en esta investigación.

La contribución de los resultados a la línea de investigación Formación y Práctica Pedagógica del Programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana se centra en la formulación de lineamientos importantes para la revisión de la condición de los aspectos curriculares propuesta para la renovación del registro calificado. Asimismo, es un aporte para la comprensión del proceso formativo desarrollado en el Programa de Maestría en Educación y un referente para comprender el sentido de la formación proyectada con base en los lineamientos institucionales y del programa.

Para las demás universidades y sus programas, estos resultados son un componente de lectura transversal de los fundamentos implícitos en los documentos analizados, los cuales pueden articularse con nuevas propuestas pedagógicas y campos de formación de profesores, de acuerdo con sus dinámicas y perspectivas educativas.

Estos aspectos son fundamentales para comprender la diversidad de formas que puede adoptar una situación educativa, es así como la articulación de teorías, enfoques, modelos y sistemas que confluyen para constituir nuevas formas de pensar la profesión docente, el desarrollo de las prácticas y la necesidad de fortalecer el sentido discursivo de los profesores, su ejercicio profesional en el campo educativo y la proyección de los programas en contextos locales y globales. Todo ello, en virtud del desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en el contexto educativo y para fortalecer el proyecto de vida universitario y profesional de los estudiantes.

# Capítulo 1.
# Estado del arte

## Introducción

La redacción del estado del arte de este resultado de investigación comprende dos fases fundamentales: la primera, desde la perspectiva heurística, y la segunda, desde la hermenéutica. En la fase heurística se asumen los criterios de preparación, exploración, descripción, formulación y recolección de información. Ramos-Puma (2023) considera que la heurística parte de procesos sistemáticos o situaciones que requieran ser resueltas, así como de preguntas orientadas al aprendizaje, conceptos y metodologías propiamente dichas.

Actualmente, estos estudios se desarrollan a partir de dos grandes núcleos de investigación: la resolución de problemas y el razonamiento inductivo racional. En este sentido, la heurística es un proceso de descubrimiento basado en la experiencia y en la formulación de hipótesis, cuyo propósito es contribuir a la explicación de problemas específicos. Puente et al. (2021) consideran que la heurística no está centrada exclusivamente en una visión positivista de la ciencia, sino que busca identificar y plantear soluciones a los problemas desde una perspectiva estratégica, lo que la convierte en una herramienta pertinente para determinados procesos de investigación científica.

La heurística está vinculada con la creatividad humana y constituye un elemento significativo para la toma de decisiones, la formulación de juicios y la resolución de problemas, independientemente de la disciplina. Este enfoque se centra en el

análisis de la problemática, el diseño y la estructuración de estrategias, así como en la valoración de los resultados obtenidos.

En otros términos, la heurística es una metodología aplicable a distintos campos del quehacer científico e implica el diseño de herramientas orientadas a encontrar soluciones a problemas complejos, especialmente aquellos para los cuales no existe un método de solución previamente establecido (Supo, 2025). Por esta razón, el método heurístico puede ser pertinente en diferentes contextos de investigación, particularmente porque sitúa al estudiante o al investigador como protagonista del estudio y de la construcción de conocimientos.

En efecto, este método favorece la adquisición de conceptos y, además, promueve el desarrollo de habilidades que conducen a la acción, puesto que busca identificar problemas y comprender los procesos investigativos necesarios para encontrar las posibles soluciones (Ordoñez y Mejía, 2017).

Por otra parte, la fase hermenéutica, desde la perspectiva de la investigación, es determinante para la comprensión y el análisis de la información recopilada a partir de fuentes primarias y secundarias y, además, de fuentes testimoniales proporcionadas por los profesores de las universidades y los programas participantes en el estudio. Durante esta fase, se llevó a cabo una lectura metódica y crítica de los documentos seleccionados, lo que permitió a los investigadores identificar patrones, conceptos clave y relaciones entre las diferentes fuentes, categorías y subcategorías (Hurtado de Barrera, 1998).

Fuster (2019) considera que el enfoque hermenéutico no solo busca comprender el contenido textual, sino también contextualizarlo dentro de un marco teórico más amplio, lo que facilita la construcción de un estado del arte que refleje las dinámicas actuales de la problemática en cuestión. De esta manera, la fase hermenéutica se convirtió en un proceso integrador que permitió transformar la información dispersa en un conocimiento coherente y significativo, especialmente a partir del tratamiento de los datos proporcionados por los profesores.

En efecto, mediante la articulación de las fases heurística y hermenéutica como procedimientos de investigación, se establecieron los objetivos del proceso de investigación centrados en los siguientes momentos clave:

- **Establecer el objetivo y la información necesaria.** En este caso, se tomó como criterio la solicitud realizada a las universidades, mediante oficio de los investigadores, para obtener la condición de aspectos curriculares de los documentos de registro calificado. De acuerdo con el proceso inicial, se estableció como criterio trabajar con 10 universidades del suroccidente de Colombia y una universidad internacional, en virtud de la vinculación de una docente investigadora al proyecto.
- **Identificar y establecer una relación de los conceptos clave.** En este aspecto, no se utilizaron enciclopedias ni diccionarios para equiparar sinónimos, variantes ortográficas, abreviaturas y términos afines. La decisión de los

investigadores consistió en codificar con siglas las universidades, con el propósito de registrar la información en las fichas de análisis documental. De igual forma, se codificaron los documentos correspondientes al Proyecto Educativo Institucional, al Proyecto Educativo de Programa y a los folletos de divulgación (*brochures*).

- **Elegir las fuentes de información según su alcance documental, temporal, contenido e idioma.** Para este proceso, se estableció contacto con las universidades con el fin de solicitar el apoyo y la colaboración de los profesores, así como el acceso a los documentos identificados y catalogados como pertinentes para el estudio.
- **Plantear la estrategia de búsqueda.** En este punto, se procedió a recibir los documentos por medio del correo institucional y a organizar la información en las fichas documentales. Este proceso tardó más de seis meses debido a las gestiones interadministrativas requeridas para la aprobación de la propuesta de investigación.
- **Implementar la estrategia de búsqueda.** Los investigadores desarrollaron la búsqueda de información complementaria en los documentos requeridos para obtener una visión más amplia de los conceptos asociados a la investigación y de las categorías teóricas correspondientes al primer objetivo.

En este sentido, se desarrolló cada una de las fases previstas para el cumplimiento del primer objetivo de la investigación, orientado a reconocer las concepciones epistemológicas en los documentos de registro calificado presentes en las universidades para la obtención y/o renovación del registro calificado de sus programas.

## Fase heurística

Para el desarrollo de esta fase, se tuvieron en cuenta los siguientes procesos metodológicos, propios de los componentes del estado del arte:

### *Preparatoria o iniciación*

En esta fase fue necesario reflexionar sobre los conocimientos previos para identificar el problema de investigación, las fases del proceso heurístico y el foco de acción desde el paradigma propuesto (Gómez et al., 2015).

El proceso tuvo dos momentos. El primero consistió en llevar a cabo la aprobación de la propuesta de investigación con sus respectivas fases institucionales. El segundo correspondió al establecimiento de acuerdos entre los investigadores para dar inicio al desarrollo de las estrategias y técnicas definidas en el proyecto, así como a la revisión de la literatura, la construcción de un artículo de revisión, su publicación y el desarrollo de las etapas de investigación, de acuerdo con las perspectivas de García-Peñalvo (2022).

En esta fase, fue importante observar los contextos e identificar los problemas o necesidades reales que requerían atención. En primer lugar, se recurrió al conocimiento de los investigadores para realizar el proceso de búsqueda de información en bases de datos y definir las estrategias de búsqueda que permitieran identificar la trazabilidad de las fuentes (Díaz Herrera, 2018). En segundo lugar, se valoró la relevancia y el carácter innovador de la información encontrada para identificar el estado de la cuestión que sustentó la investigación.

## *Exploración*

Este proceso consistió en la búsqueda de información en las páginas institucionales de las universidades, la lectura de documentos institucionales y el análisis de la información generada mediante el instrumento de entrevista semiestructurada, con el fin de identificar las categorías pertinentes. Para este proceso, se tuvieron en cuenta los diferentes tipos de documentos:

Primarios: documentos correspondientes a la condición de registro calificado, especialmente al componente denominado Aspectos curriculares, de cada una de las diez universidades del suroccidente y una universidad internacional.

Secundarios: documentos relacionados con los proyectos educativos institucionales, los proyectos educativos de los programas de las universidades y los boletines de divulgación de los programas, los cuales ofrecían descripciones complementarias sobre los documentos primarios.

La búsqueda de información se desarrolló en las siguientes universidades. En la Tabla 1 se describen las universidades, los programas, su denominación y lugar de desarrollo.

**Tabla 1**
*Universidades, programas y su denominación y el lugar de desarrollo*

| Universidades | Denominación | Lugar |
|---|---|---|
| San de San Buenaventura | Maestría en Educación para la Primera Infancia | Cali-Valle |
| | Maestría en Educación: Desarrollo Humano | |
| | Maestría en Educación para la Primera Infancia - Pasto | |
| | Maestría en Alta Dirección de Servicios | |
| Universidad Javeriana | Maestría en Educación | |
| Universidad del Valle | Maestría en Educación | |

| Universidades | Denominación | Lugar |
|---|---|---|
| Universidad Santiago de Cali | Maestría en Educación | Cali-Valle |
| | Maestría en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible | |
| | Maestría en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés | |
| Universidad ICESI | Maestría en Educación | |
| | Maestría en Educación Mediada por las TIC | |
| | Maestría en Innovación Educativa | |
| Universidad del Cauca | Maestría en Educación | Popayán- Cauca |
| Corporación Universitaria Unicomfauca | Maestría en Educación desde la Diversidad (convenio Universidad de Manizales | |
| Universidad Mariana | Maestría en Pedagogía | San Juan de Pasto- Manizales |
| Universidad de Nariño | Maestría en Educación Ambiental | |
| | Maestría en Educación | |
| | Maestría en Docencia Universitaria | |
| | Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Española | |
| UNICESMAG | Maestría en Educación desde la Diversidad (convenio Universidad de Manizales) | |
| UNIMINUTO | Maestría en Educación Virtual | Sede San Juan de Pasto |
| Universidad César Vallejo | Maestría en Educación<br>Maestría en Administración Educativa | Sede San Juan de Lurigancho-Perú |

*Nota.* Relación de universidades del suroccidente y de la Universidad César Vallejo del Perú, correspondiente a la fase de formulación del proyecto.

Cabe señalar que, durante esta fase de exploración, se excluyeron los documentos que no cumplían con los criterios de calidad preestablecidos, como resúmenes, trabajos de pregrado, guías y libros sin acceso libre, entre otros.

## *Descripción*

Después del proceso de depuración de los documentos, se realizó una lectura metódica de la información. Para ello, se utilizó una matriz de análisis documental que permitió organizar la información e identificar aspectos clave de referenciación, así como códigos para identificar las universidades. En la Ficha de Revisión Documental, las siglas DRC hicieron referencia al Documento de Registro

Calificado. Para los demás documentos registrados en la Tabla 2, se utilizaron las siglas PEI (Proyecto Educativo Institucional), PEP (Proyecto Educativo de Programa).

En este sentido, se tomó como referencia el Decreto 1330 de 2019, en el que se establece que «el programa deberá hacer referencia a los fundamentos teóricos del programa y a la descripción de la naturaleza del objeto de estudio y sus formas de conocimiento" (p. 8). En concordancia, el modelo utilizado para sistematizar la información y el procedimiento de diligencia para cada documento se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**
*Matriz de ficha de revisión documental*

| | |
|---|---|
| **Tipo de documento:** | |
| **Número de ficha:** | |
| **Autor:** | |
| **Título:** | |
| **Palabras clave:** | |
| **Ubicación del documento:** | |
| **Descripción general del documento** | |
| | |
| **¿Qué lecturas sobre el tema de interés para investigar o documentar ha identificado, junto con sus respectivos códigos o descriptores?** | |
| | |
| **Argumentos principales de los documentos consultados** | |
| | |
| **Consideraciones Finales de cada uno de los documentos** | |
| | |
| **Fecha: 23 de mayo de 2022** | **Elaborado por: Investigadores** |

*Nota.* La matriz de fichaje explica la manera en que se realizó la sistematización de la información desde los documentos institucionales.

## *Formulación*

Después de realizar la búsqueda documental, se organizaron las ideas según la información hallada en la matriz de análisis documental. La ficha documental se constituyó en una herramienta fundamental para la sistematización de información en el proceso investigativo, ya que permitió organizar y resumir los datos pertinentes de manera estructurada. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) subrayan que las fichas documentales permiten recopilar información, citas, ideas clave y referencias bibliográficas de forma ordenada, lo que ayuda a una mejor comprensión del material revisado.

Además, las fichas documentales no solo contribuyeron a organizar la información, sino que también favorecieron el análisis crítico del contenido, al permitir identificar patrones y conexiones entre diferentes fuentes. Peña-Vera (2022) sostiene que estas herramientas permiten al investigador identificar patrones recurrentes en la información, establecer conexiones y relaciones entre diferentes fuentes y datos, facilitar la comparación y el contraste de ideas, teorías y hallazgos, y profundizar en la comprensión del tema de estudio desde múltiples perspectivas.

En su conjunto, estas herramientas fueron esenciales para garantizar la rigurosidad y la coherencia del proceso investigativo. En la Tabla 3 se presenta una descripción más detallada de los aspectos clave contemplados en la ficha documental.

**Tabla 3**
*Matriz ficha de revisión documental-aspectos claves*

| | |
|---|---|
| **Tipo de documento:** | Documento de Registro Calificado de maestría. |
| **No. Ficha:** | 1 |
| **Autor:** | UM-Programa Maestría en Pedagogía |
| **Título:** | Documento de Registro Calificado para la renovación |
| **Palabras clave:** | Enfoque epistemológico, concepción epistemológica, investigación educativa y pedagogía |
| **Ubicación del documento:** | Archivo del programa |
| **Descripción general del documento y códigos de registro** | |
| RC: Registro Calificado | |
| PEI: Proyecto Educativo Institucional | |
| PEP: Proyecto Educativo de Programa | |
| BCH: *Brochures* | |

| ¿Qué lecturas sobre el enfoque epistemológico proponen los documentos? (asuntos de relevancia para el proyecto). |
|---|
| RC: Registro Calificado<br>PEI: Proyecto Educativo Institucional<br>PEP: Proyecto Educativo de Programa<br>BCH: *Brochures* |
| **Argumentos principales** |
| RC: Registro calificado<br>PEI: Proyecto educativo institucional<br>PEP: Proyecto educativo de programa<br>BCH: *Brochures* |
| **Consideraciones finales** |
| RC: Registro Calificado<br>PEI: Proyecto Educativo Institucional<br>PEP: Proyecto Educativo de Programa<br>BCH: *Brochures* |
| **Fecha:** 23 de mayo de 2022 **Elaborado por:** Investigadores |

*Nota***.** La matriz de fichaje explica la manera en que se realizó la sistematización de la información contenida en los documentos institucionales.

En efecto, los criterios de selección de los documentos para el estado del arte estuvieron determinados por el objetivo y la pregunta de investigación, los cuales orientaron el proceso metodológico y permitieron establecer los criterios de calidad científica requeridos. En un primer momento, se consideraron el título, los autores, el resumen y los resultados de los documentos. Asimismo, se verificó la pertinencia de los títulos de los artículos y documentos encontrados para la formulación de la pregunta de investigación, así como la importancia del tema y su aplicabilidad al estudio.

## *Recolección*

Esta fase se llevó a cabo en dos momentos clave. El primero correspondió a la identificación de los documentos relevantes de los programas y las universidades, los cuales fueron clasificados en una tabla de conteo de documentos. El segundo consistió en identificar la información más relevante contenida en los documentos seleccionados. Según Galeano (2004), el primer paso implicó un rastreo de fuentes, mediante el cual los investigadores compilaron el inventario de documentos RC, PEI, PEC codificados según la ficha documental.

Este proceso no solo permitió identificar los documentos primarios según los criterios previamente establecidos, sino que permitió organizar la información de acuerdo con las categorías derivadas del objetivo general.

Posteriormente, la identificación de la información más relevante se centró en el análisis crítico de los documentos seleccionados, mediante el cual los investigadores evaluaron y priorizaron los datos más significativos para el estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Este proceso permitió que el estado del arte trascendiera la recopilación de información y se constituyera en una herramienta analítica para contribuir a la construcción del conocimiento. En la Tabla 4 se presenta la relación de los documentos identificados en los programas y las universidades.

**Tabla 4**

*Existencia de documentos de los programas y las universidades*

| Instituciones | Documento RC | PEI | PEP | Otros |
|---|---|---|---|---|
| Universidad San Buenaventura | 1 | 1 | | 1 |
| Universidad Valle | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Universidad Javeriana | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Universidad del Cauca | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Universidad Santiago de Cali | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Corporación Universitaria Comfacauca | 0 | 1 | | 1 |
| Universidad ICECI | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Universidad de Nariño | 1 | 1 | | |
| Universidad Mariana | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Universidad César Vallejo Perú | 0 | 0 | 0 | 1 |

*Nota.* La tabla muestra la relación de documentos por universidades para la revisión de las fuentes epistemológicas.

## *Selección*

Después de revisar los documentos encontrados e identificar su pertinencia y validez, se organizó la información recopilada con el propósito de determinar la necesidad de consultar nuevas fuentes. En caso contrario, se procedió a sistematizar la información para iniciar la redacción del estado del arte de la investigación mediante el uso de métodos hermenéuticos. Este proceso no presentó mayor complejidad, debido a que se contó con los documentos específicos y fundamentales para hacer el estudio.

### *Fuentes de información*

Esta fase estuvo centrada en las etapas de búsqueda bibliográfica, según los objetivos formulados en la propuesta de investigación. Para ello, se consideraron la identificación de las categorías y los conceptos clave, las fuentes de información, la cobertura temporal y geográfica y la revisión de los resultados obtenidos, con el propósito de verificar su pertinencia. El registro de la información se consolidó en cinco fichas documentales. Mientras que el proceso de lectura y análisis se refleja en los Capítulos 3 y 4, en los que se aborda el proceso hermenéutico-comprensivo.

## Fase hermenéutica-comprensiva

La interpretación de los documentos en la fase hermenéutica se realizó a través de un proceso dialéctico que permitió a los investigadores identificar los aspectos clave y las particularidades de los textos, lo que facilitó una comprensión profunda de sus significados. Este proceso partió de las preguntas de investigación, las cuales orientaron la indagación interpretativa y se enfocaron en la comprensión de significados y experiencias.

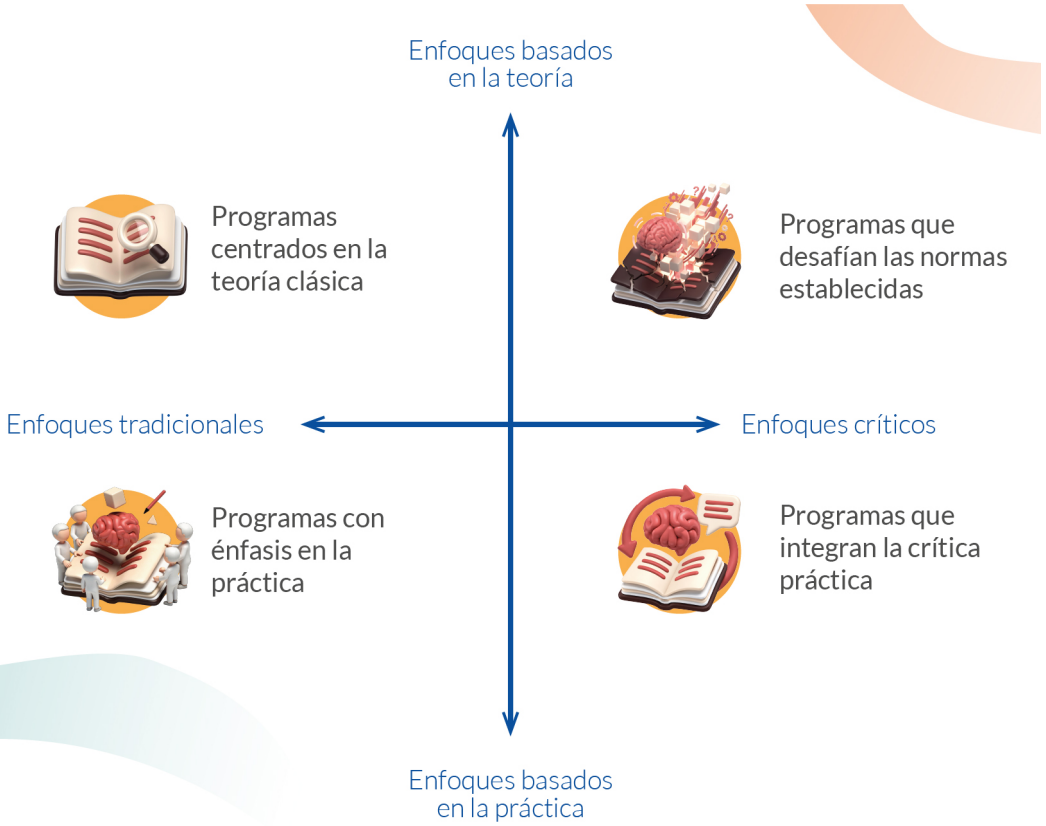
A medida que los investigadores avanzaron en el proceso de comprensión a partir de las fichas documentales y de la encuesta semiestructurada, se estableció un diálogo entre los textos y sus contextos, lo que permitió una interpretación más amplia y contextualizada del contenido analizado. Este enfoque destaca la importancia de la reflexividad y de la interacción entre el investigador y el objeto de estudio, con el propósito de que la interpretación trascienda la descripción y aporte nuevas perspectivas sobre el tema investigado (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

A través de este proceso interpretativo, se identificaron elementos descriptivos, categorías inductivas y categorías emergentes que contribuyeron a profundizar en la comprensión del objeto de estudio. De esta manera, el análisis no se limitó a los elementos descriptivos de los documentos, sino que permitió establecer nuevas relaciones, perspectivas y lineamientos en torno al fenómeno investigado.

Los resultados revelaron que las universidades construyen la condición epistemológica de sus programas desde enfoques constructivistas hasta perspectivas críticas que cuestionan las epistemologías tradicionales, las formas de enseñanza y las prácticas pedagógicas. En este sentido, se discutieron las implicaciones de estas concepciones para la formación de maestros en las ciencias de la educación. En la Figura 1 se presenta el mapeo de los enfoques epistemológicos identificados en los programas de maestría.

**Figura 1**

*Mapeo de los enfoques epistemológicos de los programas de maestría*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Desde otra perspectiva, y a partir de las posturas de los informantes clave, se generó una lectura crítica y hermenéutica sobre la pertinencia del estudio en el marco de la fundamentación de los aspectos curriculares de los programas de maestría. Los principales hallazgos se sintetizan a continuación.

## *Enfoques epistemológicos y su concepción*

**Diversidad de perspectivas epistemológicas.** Los informantes de las cinco universidades resaltaron la pertinencia de los enfoques epistemológicos en los programas de maestría. Entre las propuestas teóricas mencionadas se encuentran las epistemologías del Sur, las epistemologías emergentes y las epistemologías críticas. También se destacaron la teoría crítica de la educación, los enfoques cognitivo-sociales centrados en el constructivismo y la búsqueda de perspectivas de carácter ecológico, orientadas a la práctica pedagógica y a la investigación.

**Pensamiento crítico.** En esta categoría deductiva se identificó un consenso entre los docentes respecto a que la formación epistemológica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas deben centrarse no solo en la adquisición y memorización de información proveniente de discursos eurocentristas y de teorías tradicionales de la educación, la pedagogía o la investigación, sino también en el análisis y cuestionamiento de estos conocimientos, así como en la formulación de propuestas para abordar problemas emergentes de la sociedad global y de los territorios en los que se encuentran las instituciones educativas.

**Base sociocultural.** En esta categoría, los profesores de los programas de ciencias de la educación de la Universidad del Cauca y de la Universidad de Nariño reconocieron una base epistemológica sociocultural. Esta perspectiva implica comprender el conocimiento, las prácticas pedagógicas y los fundamentos teóricos en correspondencia con los contextos sociales y culturales. En este sentido, se identificaron autores como Lev Vygotsky, Lave y Wenger, cuyos planteamientos sustentan esta perspectiva y permiten fundamentar dentro de la estructura curricular modelos pedagógicos socioculturales, así como comunidades de práctica y aprendizaje entendidas como procesos sociales.

## *Amplitud y sustento epistemológico*

**Abordaje complejo.** Los profesores de los cinco programas coincidieron en que la educación es un fenómeno complejo que requiere un abordaje multidisciplinario, sociocrítico y transdisciplinario. En este sentido, las visiones tradicionales deben dar paso a nuevas formas de comprender las realidades que surgen de las experiencias de los estudiantes, los procesos de interacción y las distintas mediaciones de carácter constructivo, crítico y sociocultural.

**Interdisciplinariedad.** En este criterio se destacó la necesidad de integrar diferentes disciplinas y saberes para promover un análisis más completo del objeto de estudio. Asimismo, se planteó la necesidad de ampliar el estudio a otras universidades del suroccidente y de Colombia, con el propósito de comprender cómo se aborda esta temática en los nuevos programas que cuentan con registro calificado.

**Formación integral.** Los profesores sostuvieron la necesidad de ofrecer a los estudiantes una formación integral que abarque el ser, el saber, el hacer y el vivir con otros. Esto implica desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también valores, actitudes y capacidades para interactuar de forma crítica en sus contextos y realidades particulares.

## *Convergencia y capacidad de transformación*

**Problemas de contexto.** Los profesores de los programas de maestría consideraron que los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos para resolver problemas reales de sus contextos, así como de sus prácticas y procesos de trabajo colaborativo. Asimismo, señalaron la importancia de que los resultados de las investigaciones y las prácticas pedagógicas generen impactos en los ámbitos local y regional, particularmente mediante el desarrollo de investigaciones y la generación de resultados que respondan a las necesidades de los territorios.

**Sociedad del conocimiento.** Los profesores reconocieron la importancia de formar profesionales capaces de identificar y afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento y la globalización. Sin embargo, señalaron que las justificaciones presentadas por los programas en los documentos de registro calificado también deben sustentarse en aspectos relacionados con los contextos locales y regionales, con el fin de atender las necesidades particulares de las instituciones educativas.

**Nuevas epistemologías.** Los profesores plantearon la necesidad de integrar nuevas perspectivas epistemológicas, incluidas aquellas centradas en las epistemologías del sur, las prácticas pedagógicas socioculturales y las epistemologías emergentes y activas.

## *Reticularidad epistemológica*

**Intercambio académico.** Los profesores consideraron importante promover el intercambio y la producción académica mediante redes, alianzas y participación en eventos científicos. Asimismo, destacaron la necesidad de que los estudiantes interactúen con pares y comunidades científicas en procesos de innovación.

**Apertura a lo novedoso.** En este criterio, los profesores valoraron el pensamiento decolonial y latinoamericano como una posibilidad para renovar los paradigmas de la formación pedagógica. Desde esta perspectiva, el objetivo debe centrarse en el desarrollo de la creatividad y del pensamiento propio.

**Valores y actitudes.** Los profesores consideraron que el proceso formativo debe promover valores y actitudes orientados a la innovación y la transformación social.

## *Utopía epistemológica*

**Desarrollo de capacidades.** Los profesores analizaron que los programas de maestría deben contribuir al desarrollo de las capacidades creativas, críticas e investigativas de los estudiantes. En este sentido, su labor debe centrarse en el fortalecimiento de las habilidades críticas e investigativas.

**Propuestas curriculares.** Los profesores sostuvieron que el diseño curricular debe facilitar el acceso al conocimiento y promover procesos de aprendizaje pertinentes

y contextualizados. Un currículo que incorpore componentes relacionados con la educación filosófica, la epistemología pedagógica, las tendencias pedagógicas activas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la inteligencia artificial aplicada a la educación y la neuroeducación se percibe como un incentivo para la transformación sociocultural de los futuros profesores, especialmente cuando promueve el desarrollo de habilidades para la formación de las nuevas generaciones.

**Transformación.** Los profesores consideraron que los estudiantes deben estar en capacidad de transformar realidades a partir de sus propias concepciones y aspiraciones de conocimiento, así como de diseñar propuestas de solución frente a problemas sociales, dificultades relacionadas con el aprendizaje y desafíos asociados con la apropiación de las TIC y su aplicación en el aula.

## *Análisis crítico y hermenéutico*

A partir de los siguientes criterios y del proceso de comprensión, se analizó la pertinencia del estudio en el marco de la fundamentación teórica, la revisión documental o estado del arte y la fundamentación curricular, de la siguiente manera:

**Coherencia.** A partir de la lectura crítica de la información proporcionada por los profesores, se identificó una coherencia general en torno a la necesidad de fortalecer una formación integral, crítica e interdisciplinaria que promueva la transformación social y educativa. Este proceso debe orientarse al desarrollo de las dimensiones de la persona, la iniciativa individual, la creatividad, el espíritu científico, crítico y ético

**Desafíos.** Los profesores de la Universidad Mariana, la Universidad San Buenaventura y la Universidad de Nariño plantearon como desafíos la necesidad de superar los tecnicismos y los enfoques centrados exclusivamente en los estilos de aprendizaje, así como de impulsar el pensamiento decolonial y latinoamericano. Adicionalmente, se cuestionó si los enfoques teórico-epistemológicos de los programas responden a las necesidades locales y generan el impacto esperado tanto en la formación de los profesores como en el desarrollo de las prácticas pedagógicas (Rodríguez-Ortiz, 2024; Meléndez, 2021).

**Pertinencia.** Los profesores consideraron la conveniencia de realizar un estudio sobre los aspectos teórico-epistemológicos, debido a la importancia de fortalecer las capacidades críticas de los estudiantes de los programas de maestría en educación.

A través del análisis de las perspectivas epistemológicas, es posible flexibilizar los currículos, identificar los ejes de formación, los procesos de interacción y las prácticas evaluativas, así como implementar metodologías que permitan fortalecer las habilidades comunicativas y argumentativas, además de las competencias tecnológicas e investigativas. En ese sentido, es importante que los programas contemplen las nuevas tendencias de los saberes y conocimientos propios de las pedagogías emergentes, colaborativas y centradas en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el estudio de la fundamentación teórico-epistemológica de los programas de maestría en educación resulta esencial para contribuir a una formación de calidad, acorde con las demandas presentes y futuras de una sociedad cada vez más vinculada con las TIC y con el uso de la inteligencia artificial.

En este sentido, los profesores de las universidades consideraron importante "impulsar el pensamiento crítico, el sentido ético, el compromiso social" (1UM, comunicación personal, 2025), "fomentar la interdisciplinariedad" (2UC, comunicación personal, 2025) y promover la transformación social mediante la "investigación y la práctica pedagógica" (2USB, comunicación personal, 2025). Es importante señalar que este análisis se realizó a partir de las fuentes proporcionadas por las instituciones de educación superior del suroccidente de Colombia y por la Universidad César Vallejo, sede San Juan de Lurigancho, Perú. La Figura 2 presenta un resumen de los principales hallazgos derivados de la perspectiva hermenéutica sobre las concepciones epistemológicas de los programas de maestría.

**Figura 2**

*Concepciones epistemológicas de los programas de maestría*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

# Capítulo 2. Problematización del estudio

## Problematización del estudio

Los requerimientos de la sociedad determinan la educación como proceso de formación de las personas. La validez de este proceso radica en que mantiene coherencia con los paradigmas, las categorías y las bases epistemológicas de un marco científico específico sobre el mundo o su representación. Desde esta perspectiva, puede concluirse que las dificultades y las crisis que enfrenta el sistema educativo actual son resultado de una serie de tensiones y vacíos (UNESCO, 2015) derivados de las demandas sociales, los desafíos globales y las relaciones de poder sustentadas en paradigmas clásicos y tradicionales, así como en enfoques asignaturistas.

Diversos debates en los ámbitos académico y científico evidencian que la función de la educación superior debería ampliarse y responder de manera más pertinente a los contextos y a las demandas formativas de los estudiantes, particularmente aquellas que han surgido como consecuencia del desarrollo de las tecnologías educativas, la globalización y los avances científicos y de innovación.

Por lo tanto, las funciones sustantivas de la educación superior relacionadas con la enseñanza, la formación, la investigación y el estudio, deben complementarse con los principios y objetivos establecidos en la Ley 30 de 1992. Entre estos se encuentran la formación integral, el desarrollo y la contribución al desarrollo científico, cultural, económico, político y ético del país. Asimismo, desde la perspectiva de Torres-Zapata et al. (2021), estos propósitos orientan hacia la formación y el desarrollo integral

de la persona y sus diferentes dimensiones, pero, sobre todo, hacia la formación de ciudadanos responsables, informados y comprometidos con la construcción de un futuro mejor para la sociedad y los contextos en los que desarrollan su actividad profesional.

Debido a la crisis epistemológica actual (Bonilla-Cadavid, 2004), la formación en los estudios de posgrado se convierte en un aspecto relevante dentro del ámbito académico, especialmente en términos de fortalecer integralmente a las futuras generaciones y de formar profesionales comprometidos con los problemas de sus contextos, las demandas sociales y las necesidades de las personas. Para ello, se requiere desarrollar pensamiento crítico y capacidades que permitan asumir responsabilidades desde las dimensiones del ser, el hacer, el saber y el convivir. Esto significa que se requiere una formación epistemológica que tenga un impacto directo en la aplicación del conocimiento en áreas específicas de la educación y pedagogía.

Sin embargo, para aplicar los conocimientos adquiridos, es necesario comprender un objeto de estudio específico, emplear métodos y recursos flexibles y desarrollar estructuras de análisis y formulación de hipótesis que se puedan trabajar de manera colaborativa. En este sentido, Valverde Riascos (2023) plantea que la formación epistemológica del profesor es esencial para la construcción del conocimiento científico y del saber pedagógico y, sobre todo, para comprender la epistemología del saber y de la práctica pedagógica como ámbitos complejos y caracterizados por un pluralismo epistémico diverso.

La perspectiva de la epistemología implícita en el educador se fundamenta en la experiencia cultural, la cual se refleja en su subjetividad y en sus actitudes cognitivas frente a las diferentes interpretaciones de la realidad. Estas actitudes constituyen una base epistemológica y filosófica para la construcción del conocimiento pertinente. Asimismo, esta epistemología puede influir en procesos de comprensión y de cognición relacionados con las tareas académicas, mediante el compromiso del estudiante con el aprendizaje, la pedagogía, las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico, así como con el ejercicio de la profesión y los espacios de discusión y praxis (Jiménez-Becerra, 2021).

La falta de enfoque y profundidad en los programas de formación es uno de los problemas más relevantes de la formación epistemológica de los profesores de posgrado en educación. Estos programas suelen centrarse en los aspectos técnicos, instrumentales y metodológicos de la enseñanza y dejan en un segundo plano la reflexión sobre las bases epistemológicas, los saberes y la práctica.

Esto puede provocar que los profesores no comprendan completamente cómo se construye el conocimiento, lo que afecta su capacidad para crear experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Además, la falta de formación epistemológica limita la capacidad de los maestros para cuestionar sus propias creencias y prejuicios, situación que puede repercutir tanto en la práctica educativa como en las relaciones que establecen con los estudiantes.

La influencia de diversas corrientes filosóficas y pedagógicas en la concepción del conocimiento y la enseñanza constituye otro aspecto importante de la problemática relacionada con la formación epistemológica de los profesores de posgrado en educación (Andrade-Salazar y Rivera-Pérez, 2024). Por ejemplo, la concepción de que el conocimiento es objetivo y puede transmitirse sin considerar el contexto social y cultural ha estado vinculada a perspectivas propias del positivismo y el pragmatismo.

Por otro lado, corrientes como el constructivismo y el socioconstructivismo enfatizan la importancia de la interacción social, la construcción del conocimiento y su contextualización (Castellaro y Peralta, 2020). Para los docentes en formación, esta diversidad de enfoques puede resultar confusa y dificultar la comprensión de las bases epistemológicas del conocimiento, así como su aplicación en la práctica pedagógica y en las relaciones que establecen con los estudiantes.

Igualmente, diversos autores han promovido enfoques pedagógicos fundamentados en la reflexión crítica, la construcción del conocimiento y la equidad educativa. Entre ellos se encuentran John Dewey, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Paulo Freire, Luis Not, Rafael Flores Ochoa y Sergio Tobón, entre otros. Estos autores destacan la importancia de promover una educación crítica y emancipadora, al considerar el contexto social, cultural y político en el que se produce el aprendizaje. Aunque sus contribuciones han sido fundamentales para la comprensión de los procesos educativos, aún existen desafíos relacionados con la consolidación de una formación epistemológica sólida en los profesores de posgrado en educación.

En ese sentido, la formación epistemológica de los profesores de posgrado en educación contribuye al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas desde una perspectiva crítica, reflexiva y constructiva (Trejo Chamorro y Huayta-Franco, 2024). Al desarrollar una comprensión profunda de las bases epistemológicas del conocimiento, los profesores pueden diseñar experiencias de aprendizaje más significativas, fomentar la reflexión crítica en sus estudiantes y promover una actitud de curiosidad y apertura hacia el conocimiento, la investigación y las ciencias.

Además, la formación epistemológica favorece que los profesores cuestionen sus propias creencias y prejuicios, lo que contribuye a promover ambientes educativos más inclusivos y respetuosos de la diversidad (Founes-Méndez et al., 2023).

Por otro lado, la formación epistemológica de los profesores de posgrado en educación también presenta algunos desafíos. La falta de enfoque y profundidad en los programas, específicamente en los criterios relacionados con los aspectos curriculares, puede conducir a una formación general sobre el conocimiento y la ciencia que no necesariamente genera un impacto significativo en la práctica pedagógica de los profesores. Además, la influencia de diversos enfoques pedagógicos y filosóficos puede generar confusiones y contradicciones en la comprensión del pensamiento epistémico, lo que dificulta la construcción de marcos teóricos claros y coherentes en el programa.

Desde la perspectiva de Clemente-Gonçalves y Adúriz-Bravo (2023), es crucial continuar con la investigación y discusión de los efectos de las diversas corrientes pedagógicas y filosóficas en la formación epistemológica de los profesores, con el objetivo de fomentar una perspectiva crítica y contextualizada del conocimiento y la enseñanza.

En ese sentido, los objetivos del Programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana, así como de los otros programas de educación superior, requieren una actualización permanente de los marcos teóricos y epistemológicos establecidos en el documento de registro calificado. Esta fundamentación teórica y epistemológica permite sustentar el objeto de estudio y las formas de conocimiento pertinentes para los campos de la educación y la pedagogía.

Grecic et al. (2024) consideran que la construcción de estos procesos teóricos permite potenciar procesos cognitivos y metacognitivos, así como actitudes, habilidades, destrezas y valores mediante la comprensión teórica y práctica de los procesos de construcción del conocimiento, tanto en los estudiantes como en los profesores, quienes son los actores fundamentales del hecho educativo.

## Sentido y alcance del estudio

El Decreto 1330 de 2019 establece las condiciones de calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior en Colombia y destaca la importancia de evaluar y revisar de manera continua los componentes relacionados con las condiciones de calidad, entre ellos, los aspectos curriculares y sus características de fundamentación teórica y epistemológica. Lo anterior resulta relevante para comprender y fortalecer los objetivos de formación de los profesores en los programas de posgrado en educación.

Desde esta perspectiva, el currículo escolar constituye un elemento fundamental de cualquier sistema educativo, dado que comprende el conjunto de experiencias de aprendizaje que se diseñan e implementan con el propósito de alcanzar los objetivos educativos establecidos. Por lo tanto, es necesario estudiar y revisar de manera continua los elementos que lo conforman para garantizar su articulación con las necesidades de los estudiantes, las demandas del mundo laboral y las demandas de la sociedad en general.

Además, el Decreto 1330 de 2019 establece lineamientos relacionados con los aspectos curriculares y la organización de los programas académicos, lo que proporciona un marco normativo para orientar los procesos de revisión curricular. Asimismo, reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior para diseñar y adaptar sus programas de acuerdo con características, contextos y necesidades, aspecto fundamental para garantizar una educación pertinente y de calidad.

La importancia de analizar los elementos teórico-epistemológicos a partir de lo establecido en el Decreto 1330 de 2019 y de los fundamentos que sustentan los programas de maestría en ciencias de la educación radica en la necesidad de garantizar una educación de alta calidad, inclusiva y justa para los estudiantes vinculados a estos programas en el suroccidente de Colombia y en la Universidad César Vallejo. En ese sentido, el decreto proporciona un marco normativo que orienta los procesos de revisión y actualización de los componentes curriculares de manera sistemática y continua.

Desde esta perspectiva, la novedad del estudio de la formación epistemológica y de los fundamentos teóricos presentes en el currículo radica en la necesidad de incorporar una visión más holística y sistémica del conocimiento en la estructura curricular de los programas y las universidades objeto de estudio. Esto implica, además, establecer una perspectiva comparativa con lo propuesto por una institución de educación superior de carácter internacional. En este marco, se reconoce que el conocimiento es una construcción social y cultural que se desarrolla colectivamente a través de la interacción entre individuos, grupos y contextos.

Esta concepción del conocimiento tiene importantes implicaciones en el diseño de planes de estudio y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, plantea la necesidad de incorporar en el currículo una mayor diversidad de perspectivas y enfoques que permitan a los estudiantes ampliar su comprensión del mundo y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo. Por otro lado, supone la implementación de metodologías activas y participativas que fomenten la colaboración, la experimentación y la reflexión sobre los procesos de construcción del conocimiento.

En definitiva, el estudio de los fundamentos teórico-epistemológicos del currículo, en relación con los requerimientos establecidos para la obtención o renovación del registro calificado, representa un desafío relevante para la educación del siglo XXI. Este análisis invita a replantear las concepciones tradicionales del conocimiento y a explorar nuevas formas de enseñar y aprender que respondan a la complejidad y diversidad de las sociedades actuales. De esta manera, se busca contribuir a una formación integral y significativa de las futuras generaciones, preparándolas para afrontar los desafíos y aprovechar las oportunidades que se presentan en los contextos regionales y territoriales, así como en las prácticas y los espacios de construcción social de la educación y pedagogía.

Es importante tener en cuenta que los fundamentos teórico-epistemológicos que sustentan el componente curricular de un programa de maestría en educación permiten a los estudiantes familiarizarse con diferentes corrientes de pensamiento educativo y adquirir las herramientas conceptuales necesarias para analizar y comprender los diversos enfoques pedagógicos.

Por ejemplo, el estudio de las teorías del aprendizaje por autores como Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros, brinda a los estudiantes una base sólida para

comprender cómo se produce el aprendizaje y cómo se pueden diseñar estrategias pedagógicas efectivas, creativas y activas. En este sentido, resulta fundamental clarificar la concepción epistemológica que sustenta el programa, de manera que los profesores puedan promover en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

La necesidad de abordar esta problemática condujo a los investigadores a plantear el objetivo general: comprender los pensamientos teóricos que plantean los documentos de registro calificado sobre la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación de las universidades del suroccidente de Colombia y de la Universidad César Vallejo, Campus San Juan de Lurigancho, Perú. A partir de este objetivo general, se planearon los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer las concepciones epistemológicas en los documentos de registro calificado que presentan las universidades para el reconocimiento del registro calificado y/o del funcionamiento del programa.
- Identificar los enfoques epistemológicos que promueven los docentes formadores desde las prácticas pedagógicas y los procesos de transferencia del conocimiento.
- Proponer lineamientos para la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación de las universidades del suroccidente y de la Universidad César Vallejo.

## La ruta de la investigación

Desde otra perspectiva, también se define la propuesta metodológica que orientó el desarrollo de la investigación. En ese sentido, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma hermenéutico y con un tipo de estudio interpretativo-comprensivo como perspectiva predominante para abordar el objeto de estudio. De acuerdo con Ninahuamán (2023), este enfoque promueve el desarrollo de procesos de comprensión, así como la realización de procesos de metaestudio y metasíntesis documental.

Chand (2025) sostiene que la investigación cualitativa desarrolla descripciones a partir de procesos de observación y utiliza técnicas e instrumentos como entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, registros y documentos escritos de diversa naturaleza. Por su parte, Rustamana et al. (2024) señalan que, en este enfoque, el investigador es un instrumento principal para la recolección de la información, lo que implica reconocer la posible influencia de la subjetividad en los datos obtenidos. Para gestionar este riesgo, el investigador debe asumir una subjetividad disciplinada, entendida como un proceso que requiere autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), la investigación cualitativa "se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural» (p. 390). Además, este enfoque brinda flexibilidad y permite aproximarse a los fenómenos desde una perspectiva natural y holística. En el presente estudio, la investigación cualitativa, desde un enfoque hermenéutico-comprensivo, no pretende recurrir a un método empírico-analítico orientado a comprobar o experimentar un fenómeno a partir de sus relaciones causales. Por el contrario, busca comprender e interpretar las concepciones epistemológicas presentes en los documentos institucionales y en las percepciones de los profesores participantes.

En coherencia con lo anterior, el proceso de investigación adoptó una perspectiva deductiva-inductiva, mediante la observación, el registro y el análisis de información específica. Esta información comprendió tanto los documentos institucionales de los programas como las percepciones de los profesores. La conceptualización de las percepciones epistemológicas y de los enfoques o postulados epistemológicos que subyacen a los procesos curriculares y teóricos de los programas se articuló con la estructura de las unidades de análisis establecidas para la investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados, el proceso metodológico se estructuró en tres fases. La primera correspondió al reconocimiento de las concepciones epistemológicas subyacentes en los documentos institucionales que presentan las universidades para la obtención del reconocimiento del registro calificado. Para lograr este objetivo, se desarrolló una fase preparatoria, denominada fase heurística.

La fase preparatoria o heurística comprendió el proceso de búsqueda, selección y recopilación de información según la naturaleza y las características del objeto de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Asimismo, esta fase permitió aproximarse al objeto de estudio mediante su delimitación y definición de estrategias específicas de búsqueda.

En esta etapa, identificaron dos momentos. El primero correspondió a la revisión de los documentos disponibles en repositorios institucionales, bibliotecas universitarias y bases de datos digitales, con el propósito de construir el estado del arte. El segundo estuvo relacionado con la organización y sistematización de la información recopilada para establecer los referentes teóricos.

La segunda fase se enfocó en la recopilación de información, el análisis, la categorización y la discusión científica de los hallazgos obtenidos. La tercera fase correspondió a la fase hermenéutico-interpretativa, que comprendió procesos de lectura, análisis, interpretación, comprensión crítica y valoración objetiva de la información en relación con los objetivos de la investigación.

Para llevar a cabo este proceso, fue indispensable ampliar la información obtenida de los profesores en relación con el segundo objetivo, orientado a identificar sus concepciones acerca de la formación epistemológica de los estudiantes de maestría. Debido a la dispersión de la población y a las circunstancias derivadas de la pandemia

y el aislamiento, se optó por utilizar entrevistas en profundidad como técnica de recolección de información.

El tercer objetivo, orientado a proponer lineamientos para la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación, se centró en la revisión de la información obtenida a partir de los dos objetivos anteriores. De este proceso, se identificaron elementos transversales relacionados con los espacios de formación, el desarrollo de habilidades y las metas formativas que pueden articularse con los marcos teóricos, epistemológicos y curriculares de los documentos institucionales de los programas.

## Tipo de estudio

La estructura de la investigación se desarrolló a partir de las etapas previamente descritas y bajo los principios del paradigma hermenéutico (Folgueiras-Bertomeu y Sandín-Esteban, 2023), así como del enfoque de investigación comprensivo-interpretativo (González-Damián, 2022). Para la selección de los participantes, se contó con profesores vinculados a los programas y universidades objeto de estudio, particularmente aquellos relacionados con programas de maestría en ciencias de la educación que contaban con registro calificado.

Los criterios de inclusión comprendieron a profesores de tiempo completo vinculados con los programas de maestría, mientras que se excluyó a aquellos que desempeñaban sus funciones como profesores de hora cátedra o medio tiempo.

En relación con el primer objetivo, se emplearon fichas de análisis documental para la organización y sistematización de datos, así como entrevistas en profundidad para la recolección de las percepciones de los profesores. El análisis se centró en la revisión de los documentos institucionales y de la información obtenida mediante los instrumentos de recolección, estructurados a partir de cinco preguntas abiertas y cinco categorías teóricas identificadas con base en Kublikowski (2023).

Adicionalmente, se recurrió a artículos de revisión y a los hallazgos derivados de la investigación como referentes para la discusión de los resultados. Los documentos relacionados con la apropiación social del conocimiento y la formación de recursos humanos se consideraron, además, como medios para comunicar y divulgar los resultados obtenidos durante el proceso investigativo.

## Enfoque de investigación

Con el fin de profundizar en los procesos relacionados con el análisis documental, la interpretación de las percepciones de los profesores y la construcción de un nuevo metatexto, se adoptó un enfoque de investigación que articula procesos de deducción e inducción.

El alcance y las limitaciones del estudio estuvieron determinados, entre otros aspectos, por la distancia geográfica entre las universidades participantes. Esta condición implicó que cada institución facilitara el acceso a la información requerida y que se gestionaran aspectos relacionados con la ubicación geográfica y administrativa del investigador. Asimismo, se tuvieron en cuenta los aspectos éticos y legales asociados con el acceso, el tratamiento y análisis de documentos institucionales y con la interacción de los profesores participantes, lo que garantizó la confidencialidad de la información proporcionada.

La investigación se desarrolló durante un año, posterior a la aprobación de la propuesta por parte de las instituciones correspondientes. El estudio adoptó un enfoque interpretativo-comprensivo orientado a profundizar en la comprensión del objeto de investigación. Según Ceazar et al. (2024), este tipo de aproximación promueve el desarrollo de diseños abiertos y emergentes, fundamentados en la comprensión global y contextualizada, así como en la construcción de conocimiento a partir del análisis documental, el metaanálisis y la elaboración de metatextos.

Cabe resaltar que, aunque el estudio no tuvo como propósito establecer generalizaciones estadísticas sobre una población, se focalizó en cuatro universidades del suroccidente de Colombia y una de Perú, seleccionadas por contar con programas de maestría relacionados con el campo de la educación. En los programas seleccionados se identificaron dos profesores considerados claves para participar en el proceso de recolección de información. Para ello, se aplicó una entrevista estructurada mediante un formulario diseñado en Google Forms.

## Las técnicas de investigación y los instrumentos

En el proceso de investigación, la ficha documental fue una herramienta esencial para organizar y registrar de manera sistemática la información obtenida de notas bibliográficas, documentales y digitales. Esto permitió un registro detallado de las notas consultadas, lo que facilitó la identificación y ubicación de la información necesaria para el desarrollo del trabajo.

En este contexto, las fichas documentales fueron utilizadas para organizar y analizar los datos recopilados durante el proceso de investigación. Desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva, estas fichas permitieron registrar de manera sistemática los elementos relevantes identificados en los documentos de registro calificado, los proyectos educativos institucionales, los proyectos educativos de los programas y *brochures*.

Los instrumentos de investigación constituyeron elementos fundamentales para el desarrollo de la propuesta hermenéutica-comprensiva, dado que permitieron recopilar y organizar información relevante para la comprensión del fenómeno estudiado. A través de ellos, se obtuvieron evidencias que posteriormente fueron sometidas a procesos de análisis e interpretación en relación con el problema y los objetivos de investigación.

Entre las técnicas de recolección de información utilizadas en este tipo de investigaciones se encuentra la entrevista en profundidad, la cual permite acceder a las experiencias, explicaciones y significados que las personas atribuyen a determinados hechos o procesos. Su aplicación posibilita aproximarse a las perspectivas, creencias y experiencias de los participantes desde una interpretación contextualizada.

Asimismo, el análisis documental constituyó una técnica relevante dentro de la perspectiva hermenéutico-comprensiva. El análisis de textos y documentos permitió identificar significados, categorías, construcciones teóricas y elementos discursivos relacionados con el objeto de estudio. De esta manera, los documentos institucionales se abordaron como fuentes de información susceptibles de interpretación, con el propósito de comprender las concepciones epistemológicas y pedagógicas presentes en los contextos educativos analizados.

La entrevista semiestructurada constituyó una técnica utilizada para la recolección de información. Se caracteriza por combinar elementos de las entrevistas abiertas y estructuradas, lo que permitió mantener una estructura previamente definida y, al mismo tiempo, brindar flexibilidad para profundizar en los aspectos relevantes que surjan durante la interacción con los participantes.

En ese sentido, la entrevista semiestructurada fue una técnica que posibilitó explorar en profundidad los temas relacionados con el objeto de estudio y adaptarse a las particularidades de cada entrevistado. Su flexibilidad facilitó la obtención de datos detallados y contextualizados, especialmente para abordar fenómenos desde una perspectiva cualitativa. Para su aplicación se utilizó una guía de entrevista como instrumento de recolección. Esto permitió orientar el diálogo hacia los temas y categorías previamente establecidos, sin limitar la posibilidad de profundizar en las respuestas de los participantes ni de incorporar aspectos emergentes relevantes para la investigación.

# Capítulo 3. Fundamentos epistemológicos y aspectos curriculares

Los procesos de formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias constituyen un eje fundamental para la comprensión y el análisis crítico de los procesos de construcción del conocimiento en los ámbitos pedagógicos y educativos. Este componente aborda los marcos teóricos de referencia y los antecedentes investigativos que sustentan la relevancia de la formación de profesores, particularmente en cinco universidades del suroccidente de Colombia y en la Universidad César Vallejo del Perú.

El informe final de investigación, del cual se derivó este resultado, examinó los componentes teórico-epistemológicos y curriculares presentes en los documentos de registro calificado de las instituciones seleccionadas, así como las percepciones de los profesores sobre la formación epistemológica que ofrecen a sus estudiantes de maestría.

La necesidad de esta exploración radica en que la educación, entendida como un proceso de formación de personas, debe mantener coherencia con los paradigmas y bases epistemológicas que sustentan los diferentes marcos científicos, tanto cualitativos como cuantitativos. Una comprensión sólida de estas bases permite a los futuros profesionales de la educación no solo aplicar conocimientos, sino también comprender objetos de estudio, seleccionar métodos y recursos pertinentes y formular hipótesis de manera fundamentada y colaborativa. Por ende, la formación

epistemológica del profesor es esencial para la construcción del conocimiento científico, el ejercicio de la práctica pedagógica y el establecimiento de relaciones significativas con los estudiantes.

Este marco conceptual y teórico se estructura con el propósito de ofrecer una visión integral de la epistemología en la formación de profesores, la influencia de los documentos curriculares en este proceso, las concepciones epistemológicas de los profesores y las dimensiones clave que articulan este complejo campo. En ese sentido, se buscó fortalecer la capacidad del personal educativo para analizar críticamente diversas teorías y enfoques pedagógicos.

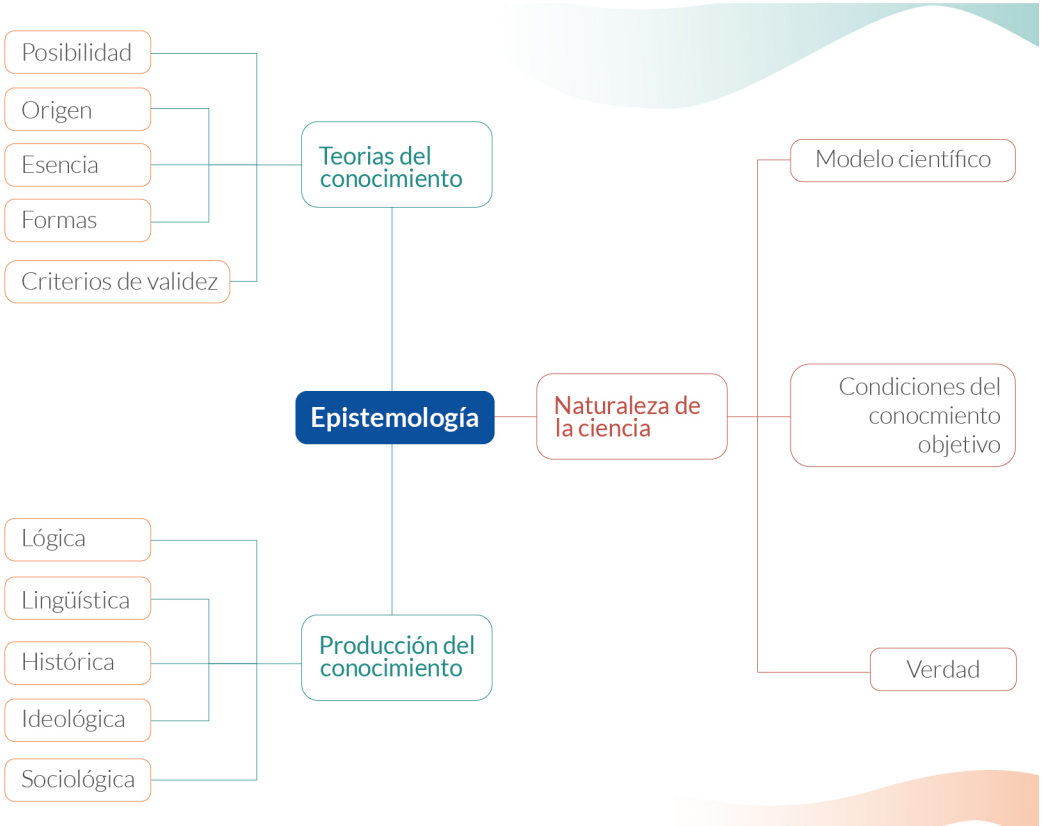
## El papel de la epistemología en el currículo y en la formación de profesores

La epistemología, como disciplina filosófica, es un pilar fundamental en la formación de los educadores del siglo XXI. Según Parada et al. (2024), el término *episteme* se relaciona con conceptos como 'ciencia' o 'teoría de la ciencia', lo que vincula la epistemología con el análisis de las condiciones de producción del conocimiento, su objetividad y los criterios de verdad.

En este sentido, la epistemología aborda un amplio espectro de cuestiones fundamentales relacionadas con el conocimiento, su posibilidad, origen, esencia y formas, así como con los criterios de validez del saber y la naturaleza de la ciencia y del método científico. Esta concepción amplia permite comprender que la epistemología no constituye únicamente una rama auxiliar de la filosofía, sino también una herramienta analítica y crítica relevante para los diferentes campos del conocimiento y, de manera particular, para la educación.

Grecic et al. (2024) refuerzan esta perspectiva al describir la epistemología como una de las ciencias filosóficas más antiguas, cuya acepción varía según el contexto geográfico y puede referirse tanto a una teoría general del conocimiento de naturaleza filosófica como a estudios específicos sobre la génesis y la estructura de la ciencia. Su campo de investigación abarca la producción del conocimiento científico en sus diversas dimensiones, entre ellas, la lógica, la lingüística, la histórica, la ideológica y la sociológica. La Figura 3 presenta algunos aspectos relacionados con la epistemología en la educación del siglo XXI.

**Figura 3**
*La epistemología en la educación del siglo XXI*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores.

Esta visión holística es crucial para la formación del personal educativo, ya que un profesor no solo transmite conocimientos, sino que también participa en su construcción y problematización dentro de un contexto social y cultural determinado.

En el plano académico, la misión principal de la epistemología radica en el estudio de la génesis, la lógica, la historia, la sociología y la estructura del conocimiento, con el propósito de contextualizar rigurosamente el objeto de estudio. Esto se traduce en la necesidad de que los programas de posgrado en educación, específicamente las maestrías en ciencias de la educación, proporcionen una sólida formación epistemológica a sus estudiantes. Esta formación es fundamental para que los futuros profesionales de la educación comprendan y reflexionen sobre las bases teóricas y metodológicas de la disciplina, lo que promueve una práctica pedagógica fundamentada y crítica. La Figura 4 presenta los componentes de la formación epistemológica.

**Figura 4**

*Componentes de la formación epistemológica*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

En ese sentido, la relevancia de la epistemología en el currículo y en la formación docente trasciende la adquisición de conocimientos teóricos, ya que implica una revisión sistemática de las perspectivas personales e institucionales sobre la formación de profesores como investigadores. Esto significa que el currículo de los programas de maestría debe contribuir activamente al desarrollo de competencias que integren el componente epistemológico y fomenten la producción de conocimiento, la transferencia de saberes y, sobre todo, la formación de actitudes críticas frente a la labor docente. De este modo, la epistemología otorga al profesor herramientas para desarrollar competencias crítico-discursivas que le permitan analizar y evaluar de manera crítica las diversas teorías y enfoques pedagógicos.

Un aspecto crucial de la formación epistemológica es su capacidad para propiciar que los estudiantes cuestionen las creencias establecidas, evalúen la validez de las evidencias y formulen hipótesis fundamentadas. Este proceso es esencial para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, indispensables para el crecimiento académico y profesional de los estudiantes de posgrado. La epistemología no solo contribuye a comprender la naturaleza del conocimiento científico, sino que también estimula la capacidad de cuestionar ideas predominantes y explorar nuevas

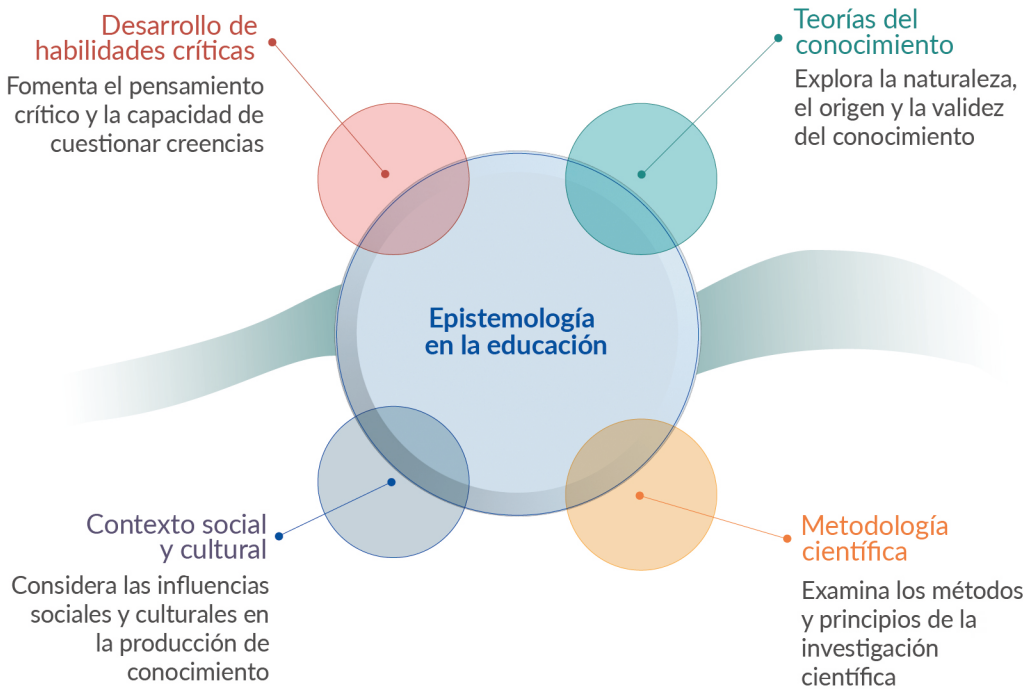
formas de construcción del conocimiento, mediante el desarrollo de herramientas conceptuales y habilidades prácticas.

Sin embargo, la formación epistemológica no está exenta de desafíos. Aunque puede contribuir a la renovación de las prácticas pedagógicas y a la incorporación de nuevas tecnologías, también puede presentar riesgos relacionados con la relativización del conocimiento. Por ello, el estudio y la reflexión continua son esenciales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomentar un desarrollo educativo más integral.

Desde esta perspectiva, es fundamental que los programas de maestría promuevan un enfoque epistemológico crítico y reflexivo que permita a los estudiantes cuestionar sus propias concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, así como explorar nuevas perspectivas que respondan a las necesidades y los desafíos de la educación contemporánea. Además, para que los estudiantes puedan integrar de manera creativa y contextualizada los conocimientos teóricos en su práctica educativa, es esencial vincular la formación epistemológica con la práctica pedagógica. La Figura 5 sintetiza algunos aspectos clave de los fundamentos de la formación epistemológica en los profesores en procesos de formación.

**Figura 5**

*Fundamentos de la formación epistemológica*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores.

En efecto, la epistemología se presenta como una disciplina que se enfoca en el centro del quehacer educativo, al proporcionar las bases para comprender cómo se construye, valida y utiliza el conocimiento desde los paradigmas cualitativos, cuantitativos y mixtos. Su integración en la formación de profesores no es una opción, sino una necesidad imperante para formar profesionales capaces de indagar, seleccionar, analizar y trabajar la información desde una actitud epistemológica crítica, lo que promueve así la calidad y pertinencia de la educación superior.

## Fundamentación teórico-epistemológica en los documentos de registro calificado

El informe de investigación destacó que un proyecto coherente y actualizado, tal como se plasma en estos documentos, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a su éxito en el mercado laboral, especialmente en el campo de la educación. Esto implica que la articulación de teorías, modelos y sistemas que convergen en la organización de una nueva forma de concebir la profesión docente, el desarrollo de las prácticas y el fortalecimiento del sentido discursivo de los profesores está intrínsecamente ligada a la fundamentación epistemológica declarada en estos textos.

El análisis de los documentos institucionales y de los documentos de registro calificado reveló una variedad de enfoques epistemológicos propuestos por las universidades, lo cual indicó la riqueza y la pertinencia de construir referentes que dan soporte académico a la formación de profesores. Esta diversidad resultó crucial, ya que las perspectivas sobre la naturaleza del conocimiento, los procesos de adquisición y los criterios de justificación y validación difieren significativamente entre las distintas concepciones epistemológicas.

De este modo, la perspectiva epistemológica adoptada por una institución impacta directamente en la manera en que se aborda la investigación, el aprendizaje y la creación de nuevos conocimientos dentro de sus programas. En la Figura 6 se muestran los enfoques epistemológicos identificados en los documentos de registro calificado.

**Figura 6**

*Enfoques epistemológicos en documentos de registro calificado de las universidades*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Por ejemplo, el documento de registro calificado de la Universidad Mariana, así como sus proyectos educativos, se orienta desde un modelo epistémico constructivista. Este modelo, inspirado en la pedagogía franciscana y la pedagogía del amor, concibe el conocimiento no como una construcción individual, sino como una construcción colectiva y social. La epistemología de su programa se fundamenta en procesos cognitivos y retoma los aportes de autores clave del paradigma cognitivo, como Piaget, Ausubel, Bruner, Novak, Kelly, Vygotsky, Dewey y von Foerster. Esto sugiere un enfoque orientado a que el estudiante sea gestor de su propio conocimiento y aprenda no solo qué aprender, sino fundamentalmente, cómo aprender, mediante el desarrollo de una racionalidad práctica, crítica, constructiva y analítica.

En el caso de la Universidad del Cauca, el documento de registro calificado establece que el proceso de formación en la Maestría en Educación se estructura en tres grandes componentes: formación teórica, componente complementario y componente de investigación. La formación teórica busca integrar conocimientos y prácticas de manera flexible, con el propósito de formar educadores capaces de abordar problemáticas profesionales mediante la ciencia y la investigación. Como estrategia para fortalecer los procesos teóricos, se propone un curso de epistemología de la pedagogía en el currículo.

Por otro lado, el programa de la Universidad de San Buenaventura, según la revisión de los documentos, enfatiza la necesidad de transitar hacia 'otras epistemes', entre las que se incluyen las epistemologías del Sur, las epistemologías emergentes y las epistemologías críticas. Estas posturas buscan establecer un diálogo entre diversas formas de conocimiento, aspecto fundamental para los procesos educativos de sus egresados, especialmente en una maestría orientada a la investigación.

El programa de la Universidad de Nariño, en sus programas de maestría, incorpora la fundamentación epistemológica en cada una de las temáticas del plan de estudios y las articula con saberes didácticos, investigativos, literarios y lingüísticos. Cursos como 'Producción de textos científicos' y los seminarios de investigación (Investigación I, II, III, IV) resultan fundamentales para consolidar el proceso investigativo y acompañar al estudiante desde la formulación hasta la culminación de los proyectos. Las temáticas se articulan en torno a la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, la estructura histórica y la epistemológica de la pedagogía, así como las realidades y tendencias sociales.

Finalmente, el programa de la Universidad César Vallejo sustenta su horizonte epistemológico en principios pedagógicos y se orienta hacia el pensamiento complejo y sociocultural. Aborda el conocimiento desde una perspectiva global e interdisciplinar, promueve aprendizajes significativos y desarrolla estrategias para responder a problemas no resueltos a través de productos de investigación integradores. Este programa busca propiciar avances teóricos mediante la autorreflexión pedagógica sobre la cotidianidad y la praxis de los educadores, al tiempo que destaca componentes formativos que contribuyen a consolidar el proceso investigativo y enfatiza actividades didácticas orientadas al fortalecimiento del saber pedagógico-didáctico.

En ese sentido, los documentos de registro calificado y los proyectos educativos institucionales representan más que formalismos administrativos; son la materialización de la concepción epistemológica de cada programa. Estos documentos reflejan el horizonte epistemológico, los enfoques de formación y la estructura del plan de estudios. Por ello, es necesaria la revisión periódica de dichos documentos y de las perspectivas teórico-epistemológicas que los sustentan, con el fin de responder a las transformaciones y demandas de la sociedad y del mercado laboral y garantizar que la educación continúe desempeñando un papel fundamental en la formación integral de los profesores.

## Concepciones epistemológicas de los docentes y su influencia en la práctica pedagógica

La comprensión y aplicación de las concepciones epistemológicas por parte de los profesores formadores son cruciales para la calidad de la formación de los estudiantes de maestría en Ciencias de la Educación. La investigación revela que, históricamente, existe un déficit epistemológico tanto en estudiantes como en profesores en cuanto a las concepciones implícitas o explícitas sobre la importancia de la formación

epistemológica, así como en el uso de enfoques y tendencias epistemológicas, el sentido del pensamiento epistémico y la formación de profesores investigadores. Autores como Açıkgöz y Köse (2023) señalan esta carencia, lo que subraya la necesidad de fortalecer este componente en los programas de posgrado.

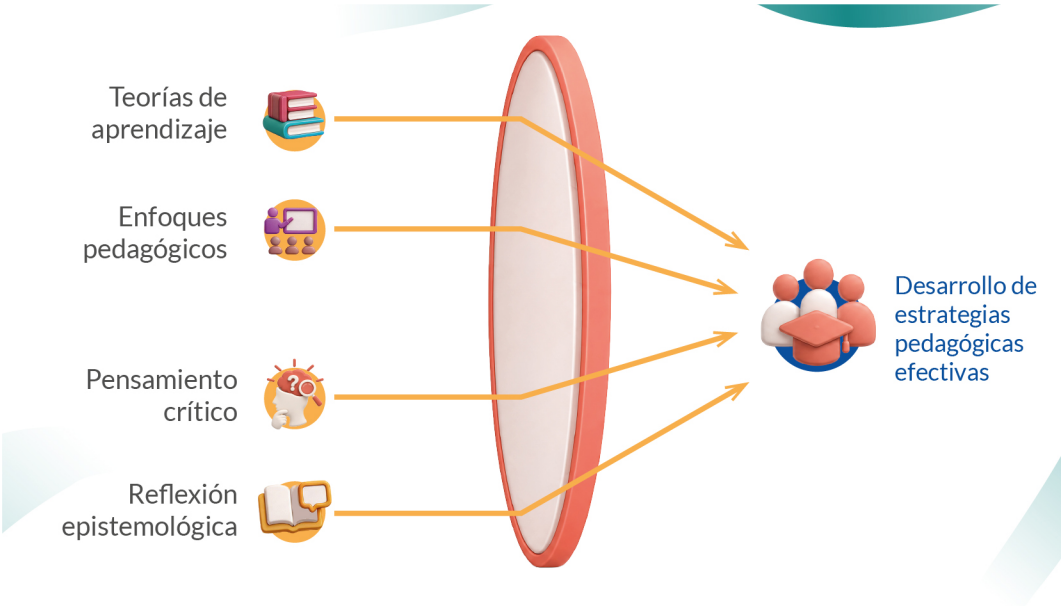
En esa línea, Tessema et al. (2024) afirman que el objetivo de las asignaturas de investigación es fomentar la habilidad general para el estudio y la gestión de recursos instrumentales y metodológicos, con el fin de crear un marco de referencia sólido. Esta perspectiva se relaciona intrínsecamente con la filosofía y genera motivaciones positivas para el aprendizaje de la epistemología y sus diferentes enfoques, aspectos esenciales para el desarrollo de procesos investigativos y de la educación científica. Por ende, la relevancia de la investigación radica en ofrecer datos preliminares sobre las carencias de los programas de formación de profesores en el nivel de posgrado, las concepciones de los estudiantes y la manera en que estos aplican teorías científicas, postulados, paradigmas, enfoques y aportes de diferentes autores en sus discursos y prácticas investigativas.

La formación epistemológica en un programa de educación tiene como principal efecto mejorar la capacidad de los profesores para analizar y evaluar críticamente diversas teorías y enfoques pedagógicos. Esto les permite comprender mejor los fundamentos teóricos de la educación y adaptarlos a las necesidades de los estudiantes, lo cual resulta crucial para la formulación de trabajos de investigación. Se espera que esta formación contribuya a elevar la calidad de la enseñanza y a mejorar los resultados de aprendizaje, al promover un enfoque crítico y reflexivo en la formación de los futuros profesionales de la educación.

Los fundamentos teórico-epistemológicos incorporados en el componente curricular de una maestría en educación facilitan que los estudiantes se familiaricen con las diferentes corrientes de pensamiento educativo y adquieran las herramientas conceptuales necesarias para analizar y comprender los diversos enfoques pedagógicos. Por ejemplo, el estudio de las teorías del aprendizaje de autores como Piaget, Vygotsky o Bruner proporciona a los estudiantes una base sólida para comprender cómo se produce el aprendizaje y cómo diseñar estrategias pedagógicas efectivas, creativas y activas. En este sentido, es crucial que la concepción epistemológica del programa sea clara, de manera que los profesores puedan promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. La Figura 7 presenta los fundamentos teórico-epistemológicos.

**Figura 7**

*Fundamentos teórico-epistemológicos*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Los resultados de la investigación cualitativa realizada en el presente estudio, a partir de encuestas aplicadas a profesores, revelaron diferentes perspectivas sobre la conceptualización teórica y epistemológica del programa. Algunos profesores (Informantes 1USB, 5UN y 6UN) afirmaron que la formación se desarrolla desde enfoques críticos que fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes. Esto implica un posicionamiento orientado a cuestionar las estructuras tradicionales de formación, centradas en las relaciones de poder y en las desigualdades existentes en el sistema educativo.

En ese sentido, se destaca la importancia de formar profesionales capaces de analizar las estructuras sociales y sus implicaciones en la educación, lo que plantea la necesidad de revisar en qué se promueve una educación más reflexiva y transformadora. Además, se explora la influencia de la teoría crítica en la formación docente en relación con temas como la interculturalidad, la justicia social y la inclusión.

Otros profesores (Informantes 2USB, 3UM, 4UM) consideraron que la formación se desarrolla desde enfoques cognitivo-sociales que promueven la construcción activa del conocimiento. Esta perspectiva se alinea con la Universidad Mariana, que, como se mencionó, se orienta desde un modelo constructivista en el que el estudiante es el gestor del conocimiento, concebido este como una construcción colectiva y social. Este enfoque implica una formación en la que el aprendizaje significativo adquiere un papel fundamental y en la que se busca que los conocimientos construidos sean relevantes y perdurables.

Finalmente, otros profesores entrevistados (Informantes 7UC, 8UC, 9CV y 10CV) señalaron que los procesos formativos se fundamentan en enfoques emergentes ecológicos e interdisciplinarios para la integración de saberes y prácticas. Estos enfoques buscan contribuir a la resolución de problemas del contexto local y regional, así como a la respuesta frente a las problemáticas globales desde los saberes desde una perspectiva interdisciplinaria. Estas concepciones se concretan en categorías como 'prácticas pedagógicas relevantes' y 'sociedad del conocimiento'. El abordaje de los nuevos fenómenos de la educación global implica integrar las TIC y fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos a nivel global. La Figura 8 muestra las concepciones epistemológicas de los docentes.

**Figura 8**

*Concepciones epistemológicas de los docentes*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

En general, los profesores tienen conocimiento del horizonte epistemológico declarado en el componente de fundamentación teórica y epistemológica de los programas, así como del enfoque centrado en lo emergente, integrativo, ecológico y complejo. Sin embargo, el estudio también señala la importancia de precisar cuáles son las competencias investigativas que se desarrollan y cómo se evalúa su progreso, así como los criterios para garantizar la calidad y relevancia de las investigaciones realizadas por los estudiantes. En ese sentido, la capacidad de los profesores para propiciar discusiones teóricas que promuevan el pensamiento crítico, el espíritu investigativo y la creatividad resulta fundamental.

## Enfoques epistemológicos y sus dimensiones

La investigación profundiza en las concepciones teóricas que subyacen a la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en Ciencias de la Educación e identifica tres dimensiones clave que, según Grecic et al. (2024), articulan la comprensión de una situación profesional: amplitud epistemológica, convergencia epistemológica y reticularidad epistemológica. Estas dimensiones ofrecen un marco para analizar cómo se organiza el conocimiento y cómo se fomenta el pensamiento crítico y la creación de nuevos saberes en los programas de posgrado.

### *Amplitud epistemológica*

La amplitud epistemológica se refiere a la capacidad de abarcar una variedad de formas de analizar una situación educativa; es decir, la articulación de teorías, modelos y sistemas que convergen para establecer una nueva manera de concebir la profesión. En el contexto de la formación en programas de maestría, esto implica la habilidad de estudiantes y profesores para transitar entre diferentes corrientes de pensamiento y perspectivas sobre el conocimiento y la educación. La Figura 9 presenta los aspectos clave de la categoría amplitud epistemológica.

**Figura 9**
*Aspectos claves de la categoría amplitud epistemológica*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Los programas de maestría en educación deben constituirse en espacios en los que se promueva el abordaje múltiple, complejo, sociocrítico y transdisciplinar del conocimiento. Esto significa que, en lugar de adherirse a un único paradigma, se fomenta una postura abierta que permita integrar diversas teorías y enfoques. La amplitud epistemológica implica que el programa de maestría en educación no se limita a una sola perspectiva, sino que posibilita el diálogo con otras epistemologías, como las llamadas epistemologías del sur, las epistemologías emergentes y las epistemologías críticas. Esta diversidad enriquece el debate en torno al conocimiento y la educación y es fundamental para una formación de maestría orientada a la investigación.

Un programa con amplitud epistemológica permite a los estudiantes participar en discusiones teóricas profundas que promueven el pensamiento crítico, el espíritu investigativo y la creatividad. El programa de la Universidad de Nariño, por ejemplo, exige que, en la descripción de sus cursos, los profesores especifiquen los ejes epistemológicos, teóricos, investigativos y metodológicos que posibilitan al estudiante el acceso al conocimiento interdisciplinar, así como la producción, la innovación, la difusión y la reflexión en torno a este.

La amplitud epistemológica también se manifiesta en la revisión de paradigmas clásicos y la búsqueda de nuevas formas de conocimiento. No se trata de descartar lo establecido, sino de reinterpretarlo y expandirlo, al fomentar una 'subjetividad disciplinada' en el investigador, que implica autoconciencia, examen riguroso y reflexión continua, así como un 'análisis recursivo'. Esta capacidad de trascender la realidad social, cultural y política contemporánea para contribuir a su transformación a partir de 'utopías del saber' constituye un resultado de una formación con visión epistemológica amplia.

## *Convergencia epistemológica*

La convergencia epistemológica se manifiesta en la organización transdisciplinar del horizonte y se centra en constructos que permiten una nueva organización del conocimiento a partir de diferentes disciplinas. Esta dimensión implica la capacidad de los programas para integrar saberes provenientes de diversas áreas del conocimiento con el fin de abordar problemas complejos y generar soluciones innovadoras. La Figura 10 presenta la categoría de convergencia epistemológica.

**Figura 10**

*Categoría convergencia epistemológica*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Los programas de maestría en educación, a través de la convergencia epistemológica, buscan ofrecer respuestas transformadoras a problemas de carácter local, regional y global. Esto se traduce en la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos desde perspectivas interdisciplinares y transdisciplinares, al integrar diferentes campos de conocimiento para comprender y actuar sobre la realidad educativa. La capacidad para resolver problemas del contexto local y regional, así como para responder a problemáticas globales desde diferentes saberes, constituye un indicador clave de esta convergencia.

La convergencia epistemológica también se refleja en la capacidad del programa para generar prácticas pedagógicas relevantes y formar profesionales capaces de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Un ejemplo de ello es la promoción de un enfoque que no olvide sus territorios, pero que comprenda que el profesor está en el mundo, en lo latinoamericano, lo que sugiere una visión que sitúa el conocimiento en el contexto local, pero lo proyecta hacia una dimensión global.

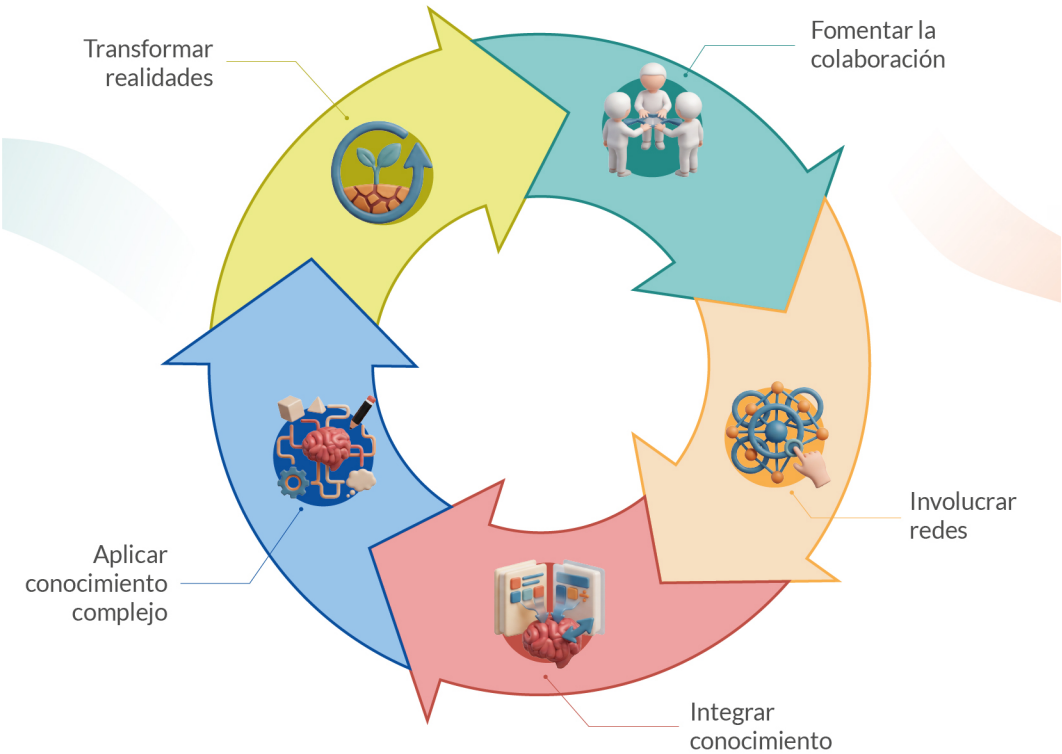
En este sentido, los programas con una fuerte convergencia epistemológica preparan a los estudiantes para afrontar los nuevos fenómenos de la educación global, mediante el desarrollo de una actitud que, al mismo tiempo, reconoce las particularidades del contexto y mantiene una perspectiva universal. La posibilidad de articular la práctica pedagógica con otras disciplinas, reconocer el valor de la experiencia y vincularla a los fundamentos teóricos que la soportan constituye una manifestación de esta convergencia.

## *Reticularidad epistemológica*

La reticularidad epistemológica se refiere a la capacidad de generar procesos de intercambio y producción académica en los estudiantes de maestría en educación. Esta dimensión subraya la importancia de las conexiones, las redes y los flujos de información que permiten la construcción colectiva del conocimiento.

Los elementos teóricos que generan estos procesos de intercambio y producción académica incluyen la multirreferencialidad y las teorías de la complejidad. La capacidad de articular el conocimiento con el contexto, interactuar con pares y con realidades específicas según las necesidades educativas, así como participar en redes y proyectos de investigación institucional e interinstitucional es una manifestación de esta reticularidad. Esta dimensión implica comprender el conocimiento no como una entidad estática, sino como una construcción dinámica que emerge de la interacción y el diálogo. La Figura 11 presenta la categoría de reticularidad epistemológica.

**Figura 11**
*Reticularidad epistemológica*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Los programas que fomentan la reticularidad epistemológica buscan que sus estudiantes sean capaces de cumplir sus sueños y mirar más allá de su realidad social, cultural y política; que sean personas que transformen realidades a partir de sus utopías del saber. Esto se logra mediante la creación de estructuras y propuestas curriculares novedosas que promuevan la colaboración, el debate, la crítica y la confrontación entre realidades educativas y discursos teóricos clásicos y eurocéntricos.

Asimismo, el pensamiento complejo, como lo señala Morín (1999), es un elemento clave de la reticularidad epistemológica. Este enfoque concibe el conocimiento como un proceso inacabado e incompleto, sujeto a la incertidumbre y orientado hacia un saber no reduccionista sino integrado. Ante hechos u objetos multidimensionales e interactivos, el sujeto se ve obligado a desarrollar estrategias para procesar información y responder a problemas no resueltos, lo cual puede concretarse en la elaboración de productos de investigación integradores. Esta interconexión de saberes y la capacidad de síntesis son fundamentales para la producción académica y la innovación.

En su conjunto, estas tres dimensiones –amplitud, convergencia y reticularidad epistemológica– son interdependientes y vitales para una formación epistemológica integral. La amplitud permite la apertura a múltiples perspectivas; la convergencia facilita la integración de dichas perspectivas para abordar problemas; y la reticularidad promueve la creación colaborativa de nuevos conocimientos a través de redes y diálogos.

Los programas de maestría en educación que desarrollan estas dimensiones están mejor equipados para formar profesionales que no solo comprendan su disciplina, sino que también se constituyan en agentes de transformación y productores de conocimiento en un mundo complejo y en constante evolución. Cabe señalar que el estudio no encontró datos ni aportes específicos relacionados con la utopía epistemológica. Sin embargo, los profesores de la Universidad Mariana consideraron que esta perspectiva se encuentra vinculada con el perfil de egreso de sus estudiantes, orientado a la formación de personas críticas, éticas y humanamente competentes.

## *El rol de la investigación en la formación epistemológica*

La investigación es el eje vertebral de la formación epistemológica en los programas de Maestría en Ciencias de la Educación. No solo representa un componente curricular, sino también una actitud y una competencia transversal que permea todo el proceso formativo del estudiante. La relevancia de la investigación en este contexto es innegable, ya que las concepciones epistémicas, las perspectivas teóricas, los métodos y los enfoques epistemológicos son fundamentales para el desarrollo de los procesos investigativos. Los programas de Maestría en Ciencias de la Educación están estructurados para contribuir a la resolución de problemáticas relacionadas con el quehacer pedagógico a través del desarrollo de procesos de investigación educativa.

Desde sus inicios, la investigación propuesta en este estudio aborda la formación teórico-epistemológica de los estudiantes de maestría, al destacar la pertinencia de los programas ofrecidos en el suroccidente de Colombia y en la Universidad César Vallejo del Perú. En este sentido, es fundamental identificar los fundamentos subyacentes en los documentos de registro calificado, así como las diversas concepciones y enfoques que los programas asumen desde sus marcos teóricos y modelos pedagógicos institucionales. Estos marcos no solo son referentes de calidad, sino que también contribuyen a configurar la identidad pedagógica del programa y a establecer una relación coherente entre el plan de estudios y la formación de los estudiantes en procesos investigativos.

La investigación desempeña un papel crucial en la superación del déficit epistemológico identificado en estudiantes y profesores. Asimismo, fomenta el desarrollo de habilidades para el estudio y la gestión de recursos instrumentales y metodológicos, con el fin de construir un marco de referencia sólido.

Este proceso se relaciona intrínsecamente con la filosofía y genera motivaciones positivas para el aprendizaje de la epistemología y sus enfoques, aspectos esenciales para el desarrollo de la investigación y la educación científica. A través de la investigación, los estudiantes y profesores pueden identificar dificultades en la aplicación de teorías científicas, postulados, paradigmas y enfoques, así como fortalecer su discurso y sus prácticas investigativas.

Consecuentemente, la formación epistemológica capacita a los estudiantes para diseñar proyectos de investigación educativa, aplicar diferentes métodos de investigación, analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos y comunicar los resultados de sus investigaciones de manera clara y concisa. Estas habilidades son esenciales para la construcción de conocimiento y para contribuir al desarrollo de campos como la epistemología de la educación, la historia de la educación y las teorías del aprendizaje.

El estudio de Aguilar-Valdés et al. (2023) investigó la relación entre las ideas epistemológicas y las concepciones sobre el aprendizaje con la práctica docente, lo que subraya la importancia de la investigación para comprender estas dinámicas. Asimismo, destaca que las concepciones epistemológicas subyacentes a la enseñanza universitaria son fundamentales para que los estudiantes comprendan las orientaciones necesarias para crear y desarrollar productos investigativos. Este estudio sugiere que una educación de alta calidad requiere una redefinición del trabajo docente, así como de su formación y desarrollo profesional, además de proponer su disposición para conocer, argumentar y problematizar el conocimiento científico.

Gallego et al. (2017), exploraron las concepciones de profesores en procesos de formación sobre la ciencia, la metodología y la enseñanza. Los autores concluyeron que la observación es el primer paso del método científico y que la actividad investigativa se centra en hechos externos al sujeto. Aunque este estudio, de carácter

cuantitativo, presenta algunas limitaciones, resulta pertinente para comprender las orientaciones que los estudiantes de maestría pudieron haber tenido en la configuración de sus trabajos de grado.

En esta línea, Allard y Clavien (2024) realizan un aporte relevante al destacar la importancia de aplicar la epistemología a la práctica cotidiana de la investigación y al señalar estudios recientes sobre tendencias epistemológicas que podrían ser útiles para evaluar la calidad de la investigación. Esto refuerza la idea de que, para alcanzar las metas formativas propuestas en la educación superior en relación con la investigación, es necesaria una enseñanza adecuada que proporcione herramientas congruentes e indispensables para comprender los procesos investigativos y promover en los estudiantes una actitud positiva hacia la investigación.

En el nivel regional, Trejo y Huayta-Franco, 2024 reflexionan sobre la importancia de la formación en competencias investigativas en los programas de posgrado y sobre el papel del profesor como investigador. Los autores consideran importante revisar las actitudes personales e institucionales relacionadas con dicha formación, así como analizar la manera en que el currículo contribuye al desarrollo de competencias que incluyen el componente epistemológico, la producción de conocimiento y la transferencia.

En el contexto de los programas de maestría, la investigación formativa y la construcción del saber pedagógico desde campos disciplinares e interdisciplinares son esenciales. Estos procesos se promueven a través de líneas de formación que abordan aspectos relacionados con la formación docente, la práctica pedagógica, el pensamiento del profesor y la didáctica. La investigación no solo es un proceso para resolver problemas, sino también una vía para problematizar el quehacer educativo, articular la práctica pedagógica con otras disciplinas y reconocer el valor de la experiencia en la construcción del conocimiento científico.

En síntesis, la investigación representa el motor que impulsa la formación epistemológica, al permitir que los estudiantes de maestría trasciendan la reproducción de conocimientos para convertirse en productores críticos y reflexivos de nuevos saberes. Los programas de posgrado deben garantizar que la formación investigativa esté profundamente articulada con la fundamentación epistemológica, de manera que los futuros educadores cuenten con las herramientas necesarias para indagar, innovar y transformar la realidad educativa mediante su práctica y sus contribuciones al conocimiento.

## Consideraciones finales sobre la formación epistemológica

La formación epistemológica en los programas de Maestría en Ciencias de la Educación, tal como se ha delimitado a lo largo de este marco teórico, es un componente crítico e ineludible para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. La epistemología, como campo que estudia la génesis, la validez y la aplicación del conocimiento, proporciona a los futuros profesionales de la

educación las herramientas necesarias para comprender y reflexionar sobre las bases teóricas y metodológicas de su disciplina, al promover una práctica pedagógica fundamentada y crítica.

El informe de investigación subraya la necesidad de alcanzar una comprensión holística de la epistemología que abarque no solo la teoría, sino también su aplicación en la práctica cotidiana de la investigación. Los documentos de registro calificado de las universidades, al ser el reflejo formal de sus propuestas educativas, evidencian una diversidad de enfoques epistemológicos que abarcan desde el constructivismo hasta las epistemologías críticas y emergentes. Cada uno de estos enfoques aporta elementos a la estructura curricular y a la concepción del profesor-investigador.

La existencia de un déficit epistemológico en los profesores y estudiantes de posgrado, tal como lo señalan diversos antecedentes, resalta la necesidad de fortalecer este componente formativo. La mejora en la capacidad de los profesores para analizar críticamente teorías y enfoques pedagógicos constituye uno de los efectos esperados de una formación epistemológica pertinente, lo que, a su vez, puede contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y fortalecer los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La familiarización con teorías clásicas del aprendizaje, como las de Piaget, Vygotsky y Bruner, proporciona una base sólida para la comprensión de los procesos de aprendizaje y el diseño de estrategias pedagógicas efectivas.

Las dimensiones de la epistemología —amplitud, convergencia y reticularidad— son esenciales para una formación integral. La amplitud epistemológica favorece la apertura hacia diversas perspectivas y fomenta el pensamiento crítico al permitir el diálogo con múltiples epistemologías, incluidas las emergentes y las del sur. La convergencia epistemológica permite la integración transdisciplinar de saberes para abordar y transformar problemas educativos en contextos locales, regionales y globales, generar prácticas pedagógicas relevantes y promover la participación en la sociedad del conocimiento.

Por su parte, la reticularidad epistemológica impulsa la producción académica y el intercambio de conocimientos a través de la multireferencialidad y la interacción en redes, lo que posibilita una construcción colectiva y social del saber. El desarrollo articulado de estas tres dimensiones contribuye a la consolidación de un pensamiento complejo y de una actitud investigativa en los estudiantes.

El rol de la investigación es central y transversal en la formación epistemológica. Desde el desarrollo de habilidades para el estudio y la gestión de recursos metodológicos, hasta la capacidad para diseñar, ejecutar y comunicar proyectos de investigación, la epistemología se constituye en una perspectiva desde la cual se problematiza el quehacer educativo y se construye el conocimiento científico.

En este sentido, la formación epistemológica impulsa a los estudiantes de maestría a transitar de una comprensión teórica hacia una práctica reflexiva. Asimismo, les permite contextualizar los saberes y problematizar la realidad social, política, cultural

y económica, con el propósito de formar sujetos capaces de construir horizontes de sentido en el siglo XXI. El educador en formación de maestría puede y debe desarrollar su formación investigando su propia práctica pedagógica, al integrar diversas miradas sobre la cotidianidad, las concepciones teóricas y el diálogo compartido con otros. La Figura 12 presenta aspectos clave de la reticularidad epistemológica.

**Figura 12**
*Reticularidad epistemológica*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Finalmente, la integración de la formación epistemológica con la práctica pedagógica resulta esencial para que los estudiantes puedan aplicar de manera creativa y contextualizada los conocimientos teóricos en sus aulas. Esto contribuye a que la educación no se limite a un proceso de transmisión de conocimientos, sino que se configure como una praxis dinámica y transformadora, sustentada en una comprensión sólida de los procesos mediante los cuales el conocimiento se construye, valida y transforma.

La revisión periódica de los documentos de registro calificado y de las perspectivas teórico-epistemológicas es una herramienta valiosa para comprender cómo las instituciones de educación superior responden a las demandas de la sociedad y del mercado laboral, al tiempo que contribuye a garantizar la calidad y pertinencia de la formación. En ese sentido, la epistemología de la pedagogía se configura como una herramienta fundamental para problematizar, articular y validar la experiencia en los procesos de construcción del conocimiento científico en el campo de la educación.

# Capítulo 4. Hallazgos pedagógicos y curriculares

El análisis de las fichas documentales, correspondientes al estado del arte (Capítulo 1), devela que los cinco programas de Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, Universidad de San Buenaventura, Universidad de Nariño, Universidad Mariana y Universidad César Vallejo presentan discrepancias en las orientaciones relacionadas con la concepción epistemológica que sustentan en los documentos de registro calificado. La ficha documental del programa de la Universidad del Cauca afirma que su fundamento se encuentra en los modelos constructivistas y socioculturales. En estos confluyen referentes teórico-epistemológicos y espacios prácticos relacionados entre sí, que configuran el quehacer pedagógico.

En ese sentido, la concepción epistemológica del programa se basa en un enfoque que no se percibe como un modelo rígido o impositivo, sino como un espacio de encuentro y búsqueda colectiva. Se fomenta el diálogo y la diferencia con el propósito de encontrar las esencias para la construcción de un nuevo saber humano, orientado hacia un mundo más ecológico. El programa parte de rupturas epistémicas y paradigmáticas y busca repensar conceptos y modelos que sustentan las ciencias de la educación y la formación de profesores. En ese sentido, Heras y Lestani (2024) sostienen que la fundamentación teórica se define como un espacio curricular en el que se discuten saberes, conocimientos y tecnologías relativos a la educación y la pedagogía.

Asimismo, la maestría busca propiciar avances teóricos mediante la autorreflexión pedagógica sobre la cotidianidad y la praxis de los educadores. Se destacan tres componentes formativos: fundamentación, complementario e investigación, siendo este último el eje vertebral del programa. Los principios que lo orientan son la integración, la interdisciplinariedad, la pertinencia y la flexibilidad.

Los documentos de RC, PEI y BCH, correspondientes a cada una de las universidades, sustentan que el componente de formación teórica-epistemológica constituye una expresión amplia de conocimientos y prácticas interrelacionadas y flexibles. El argumento que plantean se asocia con la formación de educadores capaces de abordar, mediante la epistemología y la investigación, problemáticas propias de su campo profesional desde perspectivas teóricas, metodológicas e investigativas que les permitan diseñar, desarrollar y sistematizar proyectos educativos, comunitarios y pedagógicos.

En este contexto, la universidad, a través del PEI, sustenta que el programa crea espacios en los que los estudiantes pueden reunirse, compartir ideas y aprender unos de otros desde una perspectiva interdisciplinaria. Al articular diferentes conocimientos, métodos y técnicas, los estudiantes pueden fortalecer sus programas, desarrollar procesos de investigación y establecer conexiones con otros campos del conocimiento.

Además, sostiene que el horizonte teórico-epistemológico no es una estructura rígida; por el contrario, representa una posibilidad de encuentro, de búsquedas colectivas y de construcción de discursos dialógicos que, desde la diferencia, permitan encontrar las esencias de la construcción de un nuevo saber humano (episteme). Este horizonte posibilita avanzar progresivamente hacia un mundo más ecológico, en el que sea posible repensar los conceptos y modelos que sustentan las ciencias, la formación y la manera de ser universidad en el suroccidente y en Latinoamérica.

Por su parte, el programa de la Universidad del Cauca sostiene que este horizonte se refiere a los principios teóricos y político-ideológicos que fundamentan la formación universitaria en correspondencia con el modelo educativo de la institución. Desde otra perspectiva, la ficha documental del programa de la Universidad del Cauca define el horizonte epistemológico como aquel espacio curricular en el que se ponen en circulación y discusión los saberes, conocimientos, ciencias, disciplinas y tecnologías relativos a la educación, la pedagogía y la investigación.

Estas concepciones retoman visiones y referentes históricos y epistemológicos, así como prácticas y agendas derivadas de los aportes de autores como Morin, Not, Habermas, Giroux, McLaren, Paulo Freire, Taylor y Zuluaga, además de las producciones de los grupos de investigación que sustentan la maestría, entre otros. Respecto a los componentes formativo, pedagógico, de interacción y evaluativo, en la información contenida en las fichas documentales se puede extraer lo siguiente:

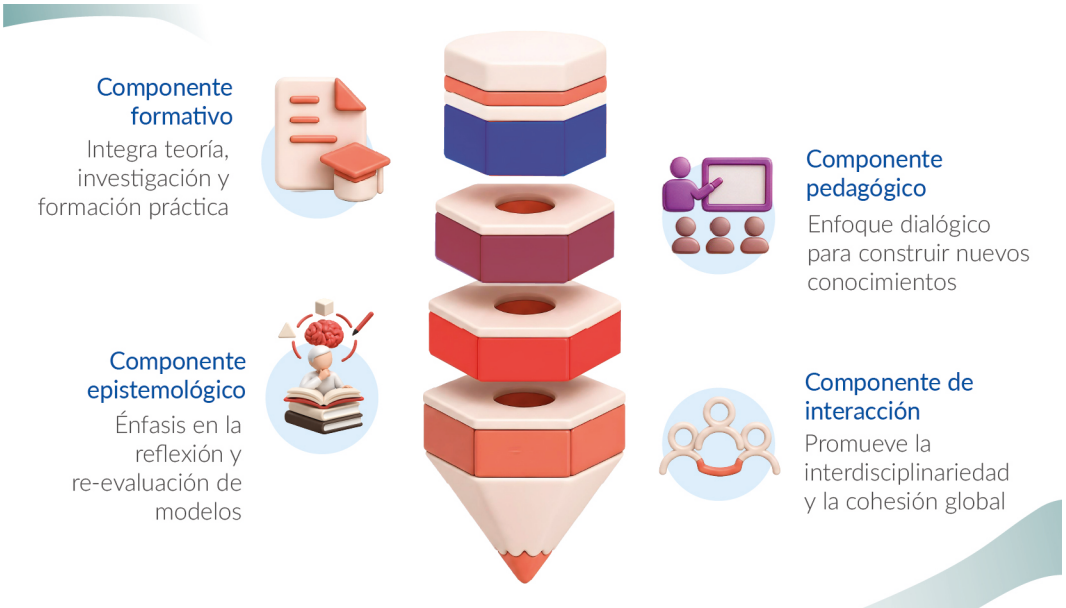
- Componente formativo: el proceso de formación se estructura en tres componentes: formación teórica, componente complementario y componente de investigación. El componente de formación teórica busca

integrar conocimientos y prácticas de manera flexible. La maestría tiene como propósito formar educadores capaces de abordar problemáticas propias de su campo profesional mediante la ciencia y la investigación.

- Componente pedagógico: el programa se basa en un enfoque dialógico que promueve la búsqueda colectiva y el encuentro como medios para construir nuevos saberes. Asimismo, se plantea una ruptura epistémica y paradigmática orientada a repensar los conceptos y modelos que han sustentado las ciencias y la educación.
- Componente epistemológico: el fundamento teórico-epistemológico se concibe como una oportunidad para propiciar el encuentro y las búsquedas colectivas. En este marco, se plantea la necesidad de repensar los conceptos y modelos que han sustentado las ciencias, al tiempo que se promueve la autorreflexión pedagógica sobre la cotidianidad y la praxis de los educadores. Asimismo, se busca que las problemáticas sobre la educación contemporánea orienten el proceso de formación.
- Componente de Interacción: se promueve la interdisciplinariedad como estrategia para facilitar la construcción de nuevos esquemas cognitivos y la articulación de diversas disciplinas. En ese sentido, se busca integrar conocimientos, métodos y técnicas para desarrollar programas académicos y proyectos de investigación. Asimismo, se enfatiza la necesidad de reconocer la relación entre los diferentes elementos del universo. La Figura 13 presenta una síntesis de los componentes.

**Figura 13**

*Estructura integral del programa de maestría*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

La ficha documental del programa de maestría de la Universidad San Buenaventura, en cambio, considera que 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 estructura en tres momentos: un trayecto constructivo inicial, la cristalización de preguntas de conocimiento y, finalmente, la derivación de problemas de conocimiento a partir de una búsqueda de pluralidad epistémica.

Se concibe el currículo como un proyecto ético, político, social y cultural, en el que las prácticas configuran las formas de percibir la educación. Asimismo, se plantea la necesidad de transitar hacia otras epistemes y superar enfoques tradicionales. En ese sentido, se propone pasar de los hechos a los acontecimientos, del logos al *oikos*, y del método universal a los métodos plurales.

En efecto, se proponen la hermenéutica y el interaccionismo simbólico como formas de configurar el mundo representacional. La formación se concibe a partir de las relaciones entre los campos de educación, pedagogía, desarrollo humano e investigación. Asimismo, se destaca la centralidad de la persona, la cotidianidad y el encuentro como fundamentos teóricos.

El programa de la Universidad San Buenaventura considera que el horizonte está centrado en la articulación de los conocimientos científicos provenientes de escenarios epistémicos historicistas, pragmáticos, naturalistas y hermenéuticos, en los cuales se circunscriben los procesos de investigación e indagación, sin ignorar lo humano y el Proyecto Educativo Bonaventuriano. Este, a partir de las realidades históricas y contextuales, proporciona insumos para una transformación social en la que se involucran múltiples formas de conocer, crear y aprender teniendo en cuenta las relaciones entre los campos de conocimiento representados en las áreas de educación y pedagogía, desarrollo humano e investigación (Universidad de San Buenaventura, 2021). Respecto a los componentes formativo, pedagógico, de interacción y evaluativo, en la información de las fichas documentales se puede extraer lo siguiente:

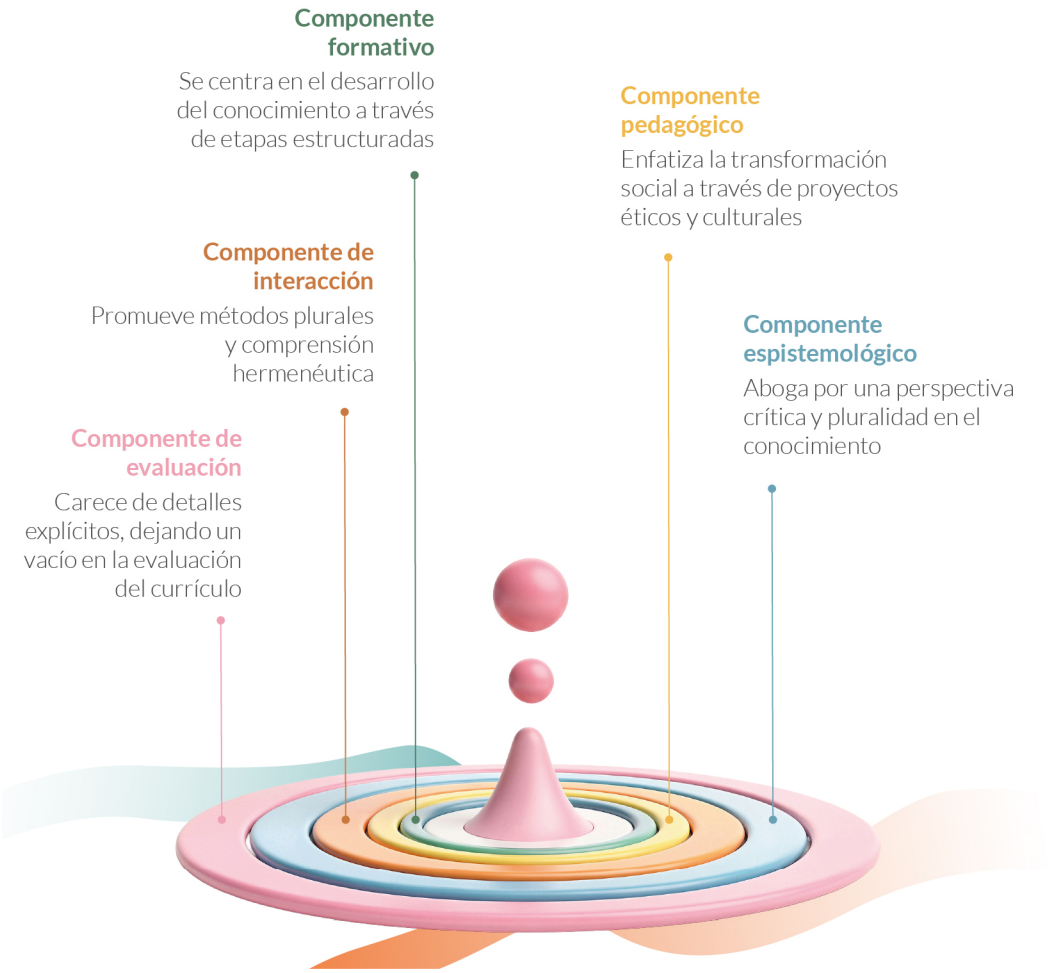
- Componente formativo: la maestría se desarrolla en tres momentos: trayecto constructivo inicial, cristalización de preguntas de conocimiento y derivación de problemas de conocimiento. Se busca la formación a partir de las relaciones entre los campos de conocimiento de educación y pedagogía, desarrollo humano e investigación.
- Componente pedagógico: el currículo se comprende como un proyecto ético, político, social y cultural en torno al conocimiento y los saberes. Se promueve una transformación social en la que se involucran múltiples formas de conocer, crear y aprender. Asimismo, la formación se asume a partir de las relaciones entre los diferentes campos de conocimiento.
- Componente de interacción: se busca transitar hacia otras epistemes, al pasar de los hechos a los acontecimientos y del logos al *oikos*. Además, se proponen enfoques plurimetodológicos y se reconoce la importancia de la hermenéutica

y el interaccionismo simbólico. En este marco, se planea trascender la investigación entendida como un proceso exclusivamente metodológico hacia una perspectiva centrada en la indagación.

- Componente epistemológico: se reconoce la necesidad de superar la epistemología tradicional y se promueve una pluralidad epistémica. Se plantea una postura crítica y reflexiva frente al conocimiento, el reconocer los límites de la racionalidad en la búsqueda de la verdad. Asimismo, se busca reivindicar al sujeto en la construcción del conocimiento.
- Componente de evaluación: no se explicita información sobre el componente de evaluación en la ficha de la Universidad de San Buenaventura. La Figura 14 presenta una síntesis de los componentes identificados.

**Figura 14**

*Componentes mínimos de la estructura curricular*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

La ficha documental del programa de la Universidad de Nariño señala que el horizonte epistemológico abarca enfoques que facilitan la interrelación entre saberes, disciplinas e interdisciplinas, lo que permite comprender los fundamentos, objetivos y métodos propios de estos campos del conocimiento. La estructura curricular busca reducir los efectos de la hegemonía ideológica y promover la liberación social. Asimismo, se orienta a resistir la imposición de epistemologías clásicas y a generar una comunicación clara. Se promueve la construcción del sujeto por encima de una formación centrada exclusivamente en los contenidos.

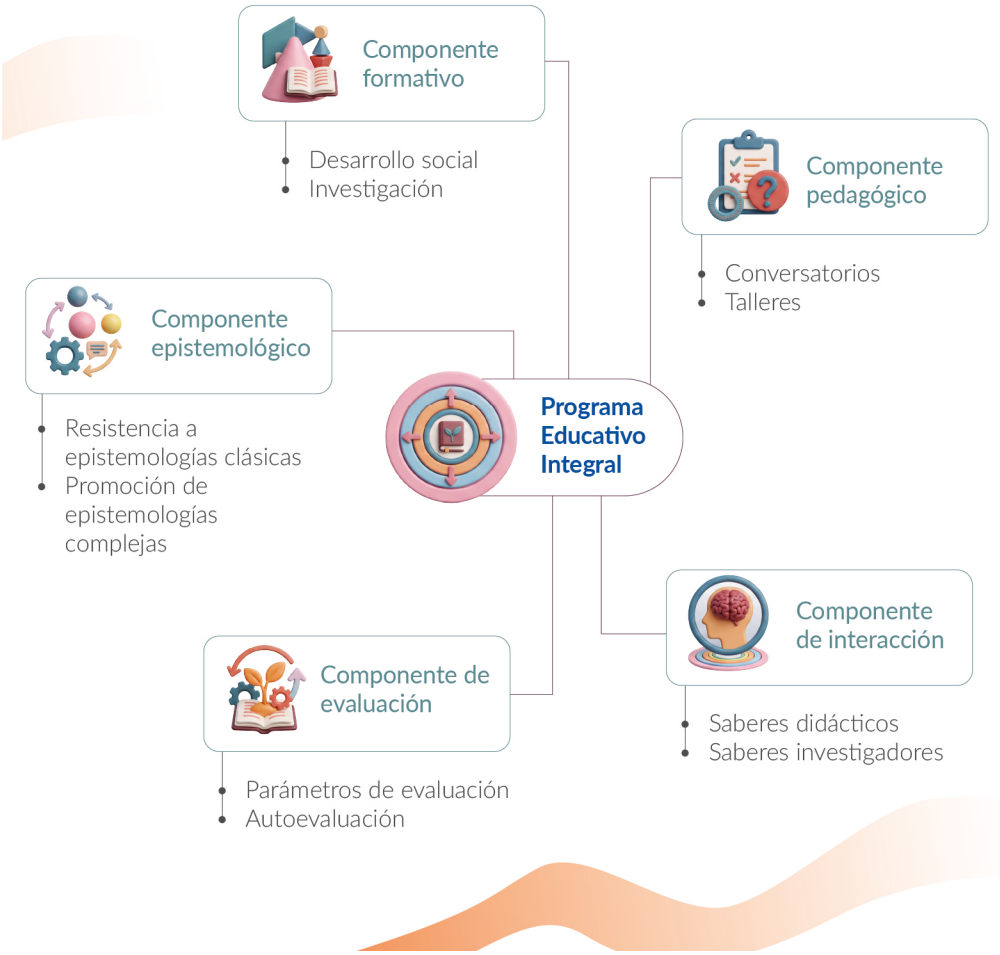
La maestría incluye cursos de producción de textos científicos y seminarios de investigación orientados a fortalecer el proceso investigativo. Asimismo, se emplean diversas actividades didácticas para potenciar el saber pedagógico-didáctico. Se considera que el mediador ético, representado por el profesor, debe poseer profundidad conceptual, actitudes orientadas al desarrollo de habilidades, autonomía para evaluar y compromiso con la autoevaluación. En ese sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se conciben como dinámicos, abiertos, interdisciplinarios y holísticos.

El programa de la Universidad de Nariño argumenta que se resiste a la imposición de concepciones epistemológicas clásicas y prioriza perspectivas epistemológicas más holísticas y complejas, centradas en las dinámicas de la construcción del sujeto antes que en la centralidad del contenido. Respecto de los componentes formativo, pedagógico, de interacción y evaluativo, a partir de la información proporcionada por las fichas documentales se puede extraer lo siguiente:

- Componente formativo: la estructura curricular busca reducir los efectos de la hegemonía ideológica y promocionar la liberación social. Se busca la formación integral de profesionales comprometidos con el desarrollo social, cultural y científico. Los cursos de investigación tienen como propósito fortalecer el proceso investigativo.
- Componente pedagógico: se promueve el saber pedagógico-didáctico a través de conversatorios, talleres, seminarios y ponencias. Asimismo, el profesor debe considerar los referentes conceptuales necesarios para el proceso formativo, así como desarrollar habilidades orientadas al pensamiento crítico y colaborativo y al diseño de procesos de evaluación de los aprendizajes y del currículo.
- Componente de interacción: el programa emplea diferentes mecanismos de trabajo y actividades didácticas para potenciar el saber pedagógico-didáctico. Se plantea la interrelación entre saberes, entre ellos los didácticos, investigativos, literarios y lingüísticos. Además, se promueve la interacción entre saberes y el reconocimiento de las conexiones entre los diferentes campos del conocimiento.
- Componente epistemológico: se busca resistir la imposición de recursos simbólicos y de epistemologías clásicas, al promover epistemologías holísticas y complejas. El programa parte de una fundamentación teórica sobre los principios curriculares y proporciona herramientas teóricas, metodológicas y tecnológicas para el diseño y la implementación de nuevas estrategias didácticas.

- Componente de evaluación: se reconoce la necesidad de promover la autonomía para diseñar las medidas mediante las cuales se evalúa el trabajo colaborativo, así como el reconocimiento disciplinar para fortalecer los procesos de autorregulación y autoevaluación centrados en la tarea. La Figura 15 presenta los componentes identificados.

**Figura 15**
*Componentes de un programa educativo integral*




*Nota*. Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Por otra parte, la ficha documental del programa de la Universidad Mariana señala que el horizonte epistemológico se manifiesta en los espacios y campos de conocimiento en los que se promueve la reflexión crítica, la discusión y la confrontación de realidades educativas, así como el análisis de las narrativas teóricas, epistemológicas y pedagógicas de los profesores.

En ese sentido, el programa se orienta desde un modelo constructivista en el que el estudiante es concebido como gestor del conocimiento. Esto se entiende como una construcción colectiva y social que trasciende la dimensión individual. La epistemología del programa se fundamenta en procesos cognitivos y en los aportes de los autores vinculados con el paradigma cognitivo, entre ellos Piaget, Ausubel, Bruner, Novak, Kelly, Vygotsky, Dewey y von Foerster.

Por su parte, el modelo pedagógico se caracteriza por la formación humana y cristiana, el aprendizaje basado en la iniciativa individual y el desarrollo de competencias socioemocionales. Asimismo, se promueve un aprendizaje significativo, constructivo, autorregulado, colaborativo y cooperativo. Se busca transitar de una educación terminal hacia una educación permanente, sujeta a los cambios sociales y a la constante transformación y obsolescencia del conocimiento. En este marco, se enfatiza la importancia de la investigación y de la construcción del saber pedagógico desde diferentes campos disciplinares.

La ficha del programa de la Universidad Mariana define esta concepción a partir de los procesos cognitivos, desde los cuales se establece el imperativo de que el estudiante sea el constructor del conocimiento y de que este pueda ser compartido con otros. En este sentido, "la comunicación entre sujetos se produce ya no como una construcción personal e individual, sino como una construcción colectiva y social del conocimiento" (Marroquín-Yerovi et al. 2016, p. 89). Respecto de los componentes formativos, pedagógicos, de interacción y evaluativos, la Figura 16 presenta el marco educativo integral del programa de la Universidad Mariana.

**Figura 16**
*Marco educativo integral*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

A su vez, la ficha documental del programa de la Universidad César Vallejo sostiene que el horizonte está centrado en los principios pedagógicos y los lineamientos académicos de la institución. En este marco filosófico, los egresados de la Universidad César Vallejo son formados para ser reconocidos como profesionales destacados en sus respectivas especialidades y, a la vez, como personas y ciudadanos íntegros, líderes, solidarios, asertivos, capaces de trabajar en equipo y comprometidos con principios éticos.

En ese sentido, el programa de la Universidad César Vallejo se orienta a la formación integral de profesionales, no solo en términos de conocimientos, sino también de valores éticos. El modelo educativo está centrado en el estudiante y se fundamenta en procesos dinámicos e interactivos entre la universidad, la sociedad, el Estado y la empresa. Se promueve una visión global e interdisciplinaria del conocimiento, sustentada en el pensamiento complejo. Asimismo, se busca desarrollar aprendizajes sostenibles que sean pertinentes para la vida y contribuyan a la construcción de sociedades justas.

El programa se fundamenta en la investigación como medio para el aprendizaje y la generación de conocimiento. Asimismo, se orienta a la solución de problemas y necesidades de los contextos local, regional y nacional. La universidad enfatiza la actualización docente, la investigación y el uso de nuevas tecnologías. Finalmente, el programa de la Universidad César Vallejo no plantea una definición explícita de su concepción epistemológica; sin embargo, establece que los estudiantes deben conocer aspectos básicos de la investigación y desarrollar proyectos de investigación al aplicar fundamentos teóricos, técnicas y métodos propios del quehacer educativo, alineados con los objetivos de desarrollo sostenible con actitud crítica, proactiva y ética.

Por otra parte, respecto de los componentes formativo, pedagógico, de interacción y evaluativo, a partir de la información proporcionada por las fichas documentales se puede extraer lo siguiente:

- Componente formativo: la formación se fundamenta en un modelo educativo centrado en el estudiante, con procesos dinámicos, integrados e interactivos. Se busca formar profesionales integrales, con valores éticos y comprometidos con la sociedad. Asimismo, la formación se orienta hacia la promoción del bien común.
- Componente pedagógico: se toman como referentes el pensamiento complejo y el enfoque sociocultural, al abordar el conocimiento desde una perspectiva global e interdisciplinar. Se promueven aprendizajes sostenibles y se forma al estudiante en el marco del bien común. Asimismo, se busca desarrollar actitudes orientadas a la creatividad, la innovación y el emprendimiento.
- Componente de interacción: se busca integrar la universidad, la sociedad, el Estado y la empresa al promover la generación de conocimiento y la solución de problemáticas sociales. La investigación se concibe como un medio para el aprendizaje y para la conformación de un ecosistema que sustente la

propuesta formativa. De este modo, la investigación se integra en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Componente epistemológico: la universidad tiene como fin investigar, enseñar y transferir conocimiento a la sociedad. El conocimiento se asume como un quehacer inacabado e incompleto, sujeto a la incertidumbre. En este marco, se busca generar conocimiento que contribuya a la solución de problemáticas sociales y se privilegia el desarrollo de un pensamiento crítico y fundamentado.
- Componente de evaluación: no se explicita información sobre el componente de evaluación en la ficha documental de la Universidad César Vallejo. La Figura 17 presenta los componentes identificados.

**Figura 17**
*Componentes del modelo educativo programa Universidad César Vallejo*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

En términos generales, y con el propósito de identificar los aspectos relevantes que las universidades y los programas discuten en relación con el criterio de aspectos curriculares y la fundamentación teórica y epistemológica, se pueden establecer las siguientes consideraciones sobre las concepciones epistemológicas de los programas:

- Diversidad de enfoques epistemológicos: se observa una variedad de enfoques que abarcan desde el constructivismo hasta posturas críticas y de ruptura epistemológica, lo que refleja la diversidad en la concepción de la educación y el conocimiento. Importancia de la investigación: todas las universidades resaltan la investigación como un componente esencial de la formación, aunque con diferentes énfasis, que van desde el desarrollo de competencias metodológicas hasta la generación de conocimiento orientado a la resolución de problemas.

- Centralidad del estudiante: diversas universidades adoptan modelos centrados en el estudiante y resaltan su papel activo en los procesos de construcción del conocimiento.
- Contexto social y cultural: se evidencia una preocupación por la pertinencia de la formación en relación con los contextos sociales y culturales. En este contexto, los programas buscan generar un impacto positivo en la sociedad.
- Formación integral: se promueve una formación que trasciende los aspectos académicos e incorpora el desarrollo de valores, habilidades sociales y competencias éticas en los estudiantes.
- Ruptura con modelos tradicionales: algunas universidades plantean la necesidad de cuestionar los modelos epistemológicos tradicionales y proponen nuevas formas de comprender el conocimiento y la educación.

Al analizar los resultados y las conclusiones del estado del arte, es fundamental considerar las diversas concepciones epistemológicas y los aspectos más relevantes identificados en cada programa. La discusión debe abordar las implicaciones de estos enfoques en la formación de los futuros profesores e investigadores, así como su contribución a la transformación de la educación en Colombia y América Latina. La Figura 18 presenta los aspectos relevantes de los enfoques educativos y epistemológicos.

**Figura 18**

*Enfoques educativos y epistemológicos*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

## Síntesis de comparación de enfoques epistemológicos y curriculares entre universidades

De acuerdo con lo anterior, el análisis de las fichas documentales revela tanto convergencias significativas como divergencias distintivas en los enfoques epistemológicos de los programas de maestría en educación de las cinco universidades analizadas.

### *Convergencias/Similitudes*

**Énfasis en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.** Todos los programas de las cinco universidades reconocen la importancia de la articulación de saberes y disciplinas. El programa de la Universidad del Cauca la considera imperativa para la construcción de relaciones entre diversos campos del conocimiento. El programa de la Universidad de San Buenaventura reconoce condiciones de posibilidad para la construcción del conocimiento desde las perspectivas multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares.

El programa de la Universidad de Nariño integra su base epistemológica y describe sus procesos como interdisciplinarios. El programa de la Universidad Mariana busca articular la práctica pedagógica con otras disciplinas. Finalmente, el programa de la Universidad César Vallejo propone una visión global e interdisciplinaria del conocimiento desde el pensamiento complejo. En conjunto, estas evidencian una tendencia a superar enfoques disciplinares aislados.

**Centralidad de la investigación.** La investigación es un pilar fundamental en la formación epistemológica de los programas analizados. Para el programa de la Universidad del Cauca, la investigación constituye un eje vertebral de la formación. El programa de la Universidad San Buenaventura se concibe como fundamento para transitar de la investigación hacia la indagación. El programa de la Universidad de Nariño incorpora cursos de investigación como parte de la formación epistemológica. Por su parte, el programa de la Universidad Mariana promueve la investigación formativa desde un enfoque constructivista. Finalmente, el programa de la Universidad César Vallejo establece la investigación como un eje transversal orientado a la generación de conocimiento y a la solución de problemas.

**Enfoque en la resolución de problemas y la relevancia social.** Las instituciones analizadas orientan su formación hacia la capacidad de abordar y resolver problemáticas educativas y sociales. El programa de la Universidad del Cauca problematiza la realidad educativa contemporánea y orienta su pertinencia a partir de los problemas de la educación. El programa de la Universidad San

Buenaventura estructura su despliegue epistemológico en la transformación de preguntas de conocimiento en problemas de conocimiento y orienta la formación hacia la transformación social. El programa de la Universidad Mariana busca formar profesionales comprometidos con el desarrollo social y cultural y con la solución de problemas específicos. Por su parte, el programa de la Universidad César Vallejo orienta la investigación hacia la solución de problemas contextuales y promueve la formación de profesionales capaces de responder a situaciones cambiantes.

**Rol activo del estudiante y construcción del conocimiento.** Existe una tendencia frecuente a concebir al estudiante como un agente activo en la construcción del conocimiento. El programa de la Universidad Mariana se adscribe explícitamente al constructivismo, según el cual el estudiante es concebido como gestor del conocimiento y este se construye de manera colectiva y social. El programa de la Universidad César Vallejo cuenta con un modelo educativo centrado en el estudiante y promueve aprendizajes sostenibles y autorregulados. El programa de la Universidad del Cauca hace referencia a las 'búsquedas colectivas' y 'discursos dialógicos' mientras que el programa de la Universidad de Nariño centra su propuesta en la 'construcción del sujeto'.

**Perspectiva crítica y reflexiva.** Se evidencia una tendencia hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico y la reflexión sobre los saberes existentes. El programa de la Universidad del Cauca plantea 'rupturas epistémicas y paradigmáticas' orientadas a repensar conceptos. El programa de la Universidad San Buenaventura adopta una postura crítica y reflexiva frente a la epistemología tradicional. El programa de la Universidad de Nariño tiene una posición orientada a resistir la imposición de 'epistemologías clásicas'. El programa de la Universidad Mariana promueve concepciones 'epistemológicas críticas' y una racionalidad práctica, crítica y analítica. Finalmente, el programa de la Universidad César Vallejo privilegia el desarrollo del pensamiento crítico y fundamentado.

## *Divergencias (diferencias o énfasis distintivos)*

El programa de la Universidad San Buenaventura presenta uno de los enfoques más articulados y detallados en términos de sus fundamentos filosóficos. Sus denominadas 'movilidades epistémicas' —el tránsito de los hechos a los acontecimientos, de logos al *oikos*, del método universal a los métodos plurales, así como la redención del sujeto y la incorporación de la hermenéutica— evidencian una profunda deconstrucción y reconfiguración de las formas de producción del conocimiento. Esta perspectiva se encuentra sustentada en referentes de carácter historicista, pragmático, naturalista y hermenéutico.

Por su parte, el programa de la Universidad César Vallejo se distingue por su marcada adhesión al pensamiento complejo y sociocultural de Morín (1999), al concebir el conocimiento como inacabado e incompleto, sujeto a la incertidumbre y que aspira a un saber no reduccionista sino integrado. Esto permea su propuesta formativa y se relaciona con el desarrollo de capacidades para la adaptación y la innovación.

El programa de la Universidad Mariana se centra de manera explícita en un modelo constructivista, sustentado en los aportes de reconocidos autores vinculados con el paradigma cognitivo. Su enfoque epistemológico está estrechamente relacionado con la comprensión de los procesos cognitivos y pedagógicos y utiliza la 'epistemología de la pedagogía' como una herramienta explícita de problematización.

El programa de la Universidad del Cauca plantea como propósito la construcción de un 'nuevo saber humano' para un 'mundo más ecológico' a partir de rupturas. Esta perspectiva presenta una apuesta amplia por la transformación de las formas tradicionales de comprender el conocimiento y la educación; sin embargo, en comparación con los programas de la Universidad San Buenaventura y la Universidad César Vallejo, presenta un menor nivel de explicitación de los mecanismos epistemológicos mediante los cuales pretende materializar dicha transformación.

El programa de la Universidad Mariana, por su parte, propone epistemologías 'más holísticas, complejas y centradas en la construcción del sujeto'. Su aplicación de la epistemología se encuentra estrechamente vinculada con la cualificación docente en el campo de la lengua y literatura, lo que le confiere un carácter aplicado y una especificidad disciplinar particular.

## *Énfasis en el impacto social y el perfil del egresado*

El programa de la Universidad César Vallejo presenta un énfasis marcado en la formación de profesionales emprendedores y ciudadanos comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible. Su filosofía de formar 'para el mundo' es un elemento diferenciador de su propuesta educativa. Por su parte, la Universidad de Nariño subraya la promoción de la liberación social y la resistencia a la hegemonía ideológica como propósitos centrales de su estructura curricular.

En cambio, la Universidad San Buenaventura concibe su currículo como un 'proyecto ético, político, social y cultural' para la transformación social. La Universidad del Cauca busca fortalecer los logros académicos, investigativos y sociales en la región y el país, mediante la prestación de un servicio social pertinente. Finalmente, la Universidad Mariana se inspira en la pedagogía franciscana y en el amor para promover una educación orientada hacia la paz, al vincular la formación con valores humanos y trascendentales.

## *Articulación de epistemología y pedagogía/didáctica*

El programa de la Universidad Mariana es explícito y posiciona con mayor claridad el discurso de la 'epistemología de la pedagogía' como una herramienta para problematizar el quehacer educativo, articular la práctica pedagógica con otras disciplinas y reconocer la experiencia del profesor como fuente de conocimiento. La Universidad de Nariño, por su parte, integra su base epistemológica directamente en los saberes didáctico, investigador, literario y lingüístico, con el propósito de comprender el 'por qué, para qué y cómo' de estos saberes en la didáctica de la lengua y la literatura.

En síntesis, si bien todas las universidades valoran la interdisciplinariedad, la investigación, la resolución de problemas y el enfoque crítico-reflexivo, la Universidad San Buenaventura se destaca por su propuesta de movilidades epistémicas y por la incorporación de perspectivas hermenéuticas y pluralistas. El programa de la Universidad César Vallejo, por su parte, se diferencia por su fuerte integración del pensamiento complejo y por el énfasis en el emprendimiento y el impacto social de la formación.

El programa de la Universidad Mariana hace un uso explícito del constructivismo y de la epistemología de la pedagogía como referentes para la comprensión de los procesos didácticos y la problematización del quehacer educativo. El programa de la Universidad del Cauca busca una reconfiguración amplia del saber hacia una perspectiva 'ecológica', sustentada en rupturas paradigmáticas, mientras que el programa de la Universidad de Nariño aplica sus principios epistemológicos con una fuerte vinculación con la pedagogía del lenguaje y la literatura, orientada a la construcción del sujeto.

## La perspectiva epistemológica de los docentes

### *Enfoque epistemológico*

La información proporcionada por los entrevistados 1USB, 5UN y 6UN sobre la conceptualización teórica y epistemológica de los programas permite identificar diferentes perspectivas. Los entrevistados sostienen que la formación se desarrolla desde enfoques críticos que contribuyen a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes. Por su parte, los entrevistados 2USB, 3UM, 4UM consideran que la formación se desarrolla desde enfoques cognitivos sociales que promueven la construcción activa del conocimiento. Finalmente, los entrevistados 7UC, 8UC, 9CV y 10CV sostienen que los procesos formativos y curriculares se fundamentan en enfoques emergentes ecológicos e interdisciplinarios orientados a la integración de saberes y prácticas.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los participantes 1USB, 5UN y 6UN, se identificaron los siguientes aspectos recurrentes en relación con el enfoque epistemológico de los programas de maestría en educación.

Tanto el entrevistado 1USB como los entrevistados 5UN y 6UN hicieron referencia a la teoría crítica como fundamento epistemológico de sus respectivos programas. Esto implica un posicionamiento orientado a cuestionar las estructuras tradicionales de la formación centradas en el poder y en las desigualdades existentes en el sistema educativo. Respecto al desarrollo del pensamiento crítico, se destaca la importancia de formar profesionales capaces de analizar críticamente la realidad educativa, cuestionar los saberes establecidos y construir sus propias propuestas.

En el ámbito de la diversidad epistemológica, el entrevistado 1USB mencionó la inclusión de diversos enfoques epistemológicos, como las epistemologías del sur, las epistemologías emergentes y las perspectivas sociocríticas, lo que sugiere una apertura hacia perspectivas teóricas amplias y diversas. En relación con la vinculación entre teoría y práctica, los entrevistados 1USB, 5UN y 6UN hicieron énfasis en la importancia de establecer conexiones entre ambas dimensiones. En ese sentido, se reconoce la necesidad de que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en contextos educativos reales.

Si bien los programas de las tres universidades comparten un enfoque epistemológico crítico que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, se observan algunas diferencias. Los entrevistados 5UN y 6UN parecieron profundizar en los enfoques derivados de la teoría crítica, particularmente en los aportes de Carr y Kemmis (1998). Por su parte, el entrevistado 1USB mencionó una diversidad de epistemologías, lo que podría indicar un enfoque más amplio y menos específico. El entrevistado 2USB, a su vez, hizo mayor énfasis en la formación investigativa de los estudiantes, mediante la inclusión de seminarios específicos de investigación y epistemología en su propuesta curricular.

En este sentido, se identificó un consenso en torno a la adopción de un enfoque epistemológico crítico en las maestrías en educación de las instituciones estudiadas. Esta tendencia se manifestó en la importancia otorgada al desarrollo del pensamiento crítico, la vinculación entre teoría y práctica y la apertura hacia diversas epistemologías. Sin embargo, también se observaron algunas diferencias en cuanto a la profundización teórica y el énfasis en la formación investigativa a través de los cursos definidos para dicho fin.

La adopción de la teoría crítica en los programas de maestría plantea interrogantes sobre su impacto en la práctica docente. Es por ello que futuras investigaciones podrían analizar cómo este enfoque se traduce en prácticas pedagógicas concretas. Con este fin, los egresados de estos programas podrían representar una fuente relevante de información, en tanto podrían aportar información sobre la manera en que su formación les permite identificar y cuestionar las desigualdades presentes en los contextos educativos. Asimismo, sería pertinente analizar cómo se promueve una educación crítica y transformadora y explorar la influencia de la teoría crítica en la formación docente en relación con aspectos como la interculturalidad, la justicia social y la inclusión.

Por otra parte, los entrevistados 1USB y 2USB plantearon la reflexión sobre la diversidad epistemológica y la pertinencia cultural. La inclusión de diversas epistemologías, entre ellas las epistemologías del sur, puede enriquecer el debate sobre el conocimiento y la educación. No obstante, surgió el interrogante acerca de cómo conciliar esta diversidad con la necesidad de formar profesionales capaces de responder a las demandas educativas de contextos específicos.

AL respecto, los programas deben garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para desempeñarse en sus comunidades.

La inclusión de epistemologías del sur en la formación docente en América Latina plantea implicaciones importantes, particularmente con la revisión de las formas tradicionales de producción y validación de conocimiento. Esto supone analizar cómo estas perspectivas pueden contribuir a la descolonización de los saberes educativos y al fortalecimiento de las identidades culturales, así como los desafíos que implica incorporar perspectivas sociocríticas en los currículos y las prácticas pedagógicas.

Otro aspecto que se destacó en la información proporcionada por los entrevistados es la articulación entre teoría y práctica. La vinculación entre ambas es un aspecto fundamental en la formación docente. Sin embargo, es necesario profundizar en las estrategias utilizadas para garantizar dicha articulación y en las formas en que se promueve la investigación-acción en los programas de maestría. Asimismo, resulta pertinente analizar los mecanismos implementados para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos en contextos educativos reales. Además, es importante examinar cómo se evalúa la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos y determinar si existen instrumentos de evaluación que permitan valorar el desarrollo de competencias prácticas y la capacidad de resolver problemas reales.

Finalmente, se identificó el tema de la formación investigativa como un componente clave de las maestrías en educación para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Sin embargo, es necesario precisar cuáles son las competencias investigativas que se desarrollan y cómo se evidencia su progresión durante el proceso formativo. Asimismo, es fundamental analizar los criterios utilizados para evaluar los trabajos de investigación de los estudiantes y determinar de qué manera se garantiza la calidad y relevancia de las investigaciones realizadas. La Tabla 5 muestra el proceso de análisis de las entrevistas, en relación con la concepción epistemológica, los enfoques identificados y sus principales características.

**Tabla 5**

*Concepción epistemológica, el enfoque y sus características*

| Entrevistados | Enfoque epistemológico | Enfoque | Características |
|---|---|---|---|
| 1USB, 5UN, 6UN | Crítico | Fortalece el pensamiento crítico | Desafía el *statu quo* y promueve la transformación social |
| 2USB, 3UM, 4UM | Cognitivo-social | Construcción activa del conocimiento | Interacción social y aprendizaje colaborativo |
| 7UC, 8UC, 9CV, 10CV | Emergente ecológico e interdisciplinario | Integración de saberes y prácticas | Flexibilidad, adaptación al contexto y enfoque holístico |
| 1UC | Enfoques integrativos, divergentes y plurales | Ruptura epistémica y paradigmática | Revisión de paradigmas clásicos y búsqueda de nuevas formas de conocimiento |

## *Amplitud epistemológica*

Frente a la pregunta: ¿cuál es el sustento epistemológico que el programa de maestría en educación o afines plantea para que los estudiantes realicen discusiones teóricas de tal forma que se promueva el pensamiento crítico, el espíritu investigativo y/o creativo del estudiante de maestría en educación o afines?

La información agrupada y recurrente permitió identificar dos categorías inductivas: formación sociocrítica e interdisciplinaria y formación de habilidades para la vida. A través del proceso de homologación, se definieron tres subcategorías, entre ellas el pensamiento crítico y autónomo. Los profesores de las universidades 1SB, 5UN y 3UM manifestaron que la amplitud del sustento epistemológico debe abordarse desde los siguientes criterios:

"Requiere un abordaje múltiple, complejo, sociocrítico y transdisciplinar" (1USB, comunicación personal, 2025). "Supone abordar los saberes previos de los estudiantes" (5UN, comunicación personal, 2025). "Se promueve el análisis socio-crítico del objeto de estudio, de lo interdisciplinar y lo transdisciplinar" (5UN, comunicación personal, 2025). "Es necesario centrar la atención en la formación pedagógica de los maestros no solo en la concepción epistemológica y metodológica de la pedagogía, sino que la tendencia formativa se basa en la formación integral. Asimismo, converger a lo interdisciplinar y lo sociocrítico y significativo del conocimiento" (3UM, comunicación personal, 2025). Desde esta perspectiva, otros participantes señalaron:

> Es necesario reconocer las diferentes epistemologías que existen alrededor de la educación y la pedagogía; abrir y exponer el abanico de la filosofía de la educación e interpretar al sujeto crítico, pensante y en búsqueda de la felicidad y la libertad. (4UM, comunicación personal, 2025)

> […] desde las ciencias de la educación, abre el espectro para que los estudiantes puedan identificar, estudiar e investigar distintos fenómenos sociales, históricos y culturales donde la educación tiene implicaciones en los procesos de formación crítica, la realización personal y el desarrollo de sus capacidades, valores y virtudes personales. (2USB, comunicación personal, 2025)

En esta línea, el entrevistado 8 UC planteó que se espera que, con el apoyo del profesor, el estudiante logre comprender los contextos sociales, participar activamente, reconocer sus valores y desarrollar habilidades para la vida, con el propósito de proyectarse de forma integral. Por su parte, el entrevistado 9CV señaló que el ideal es formar personas críticas, creativas y abiertas a los nuevos fenómenos de la educación global. En este sentido, la formación epistemológica se convierte en un elemento fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

La Tabla 6 presenta el análisis de la relación entre los datos y sus implicaciones para la formación docente, así como los aspectos relevantes que deberían contemplarse en los documentos de registro calificado y en la fundamentación teórica y epistemológica para ampliar esta perspectiva, de acuerdo con lo señalado por el entrevistado 6UN.

**Tabla 6**

*Análisis de relación entre datos y las implicaciones para la formación docente*

| Frase clave | Relación con otras frases | Implicaciones para la formación docente |
|---|---|---|
| Abordaje múltiple, complejo, sociocrítico y transdisciplinar | Interconectadas: un enfoque complejo requiere múltiples perspectivas y un análisis crítico de las relaciones sociales. | Desarrollar la capacidad de analizar situaciones desde diferentes ángulos e integrar conocimientos de diversas disciplinas. |
| Supone abordar los saberes previos de los estudiantes | Relacionada con el aprendizaje significativo y el enfoque centrado en el estudiante. | Dominar técnicas para diagnosticar los conocimientos previos y diseñar actividades que conecten con ellos. |
| Establecer relaciones entre disciplinas | Vinculada al enfoque transdisciplinar y al pensamiento complejo. | Fomentar la interdisciplinariedad en la planificación y ejecución de las actividades de enseñanza. |
| Es importante la formación integral | Engloba todas las demás frases al fomentar el desarrollo holístico del estudiante. | Promover el desarrollo de competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas. |
| Se debe formar el ser, el hacer y el convivir | Detalla la formación integral al enfatizar el desarrollo de valores y habilidades para la vida. | Fomentar la reflexión sobre los valores y la práctica de habilidades sociales. |
| Es importante promover el aprendizaje significativo | Fundamento de todas las frasesbusca que el aprendizaje sea relevante y duradero. | Diseñar experiencias de aprendizaje significativas y evaluar el aprendizaje de manera formativa. |

## *Convergencia epistemológica*

Frente a la pregunta: ¿Qué conocimiento tiene usted sobre la capacidad que tiene el programa de maestría en educación o afines para dar respuestas transformadoras a problemas locales, regionales y globales, e indagar sobre lo pedagógico y epistemológico, de manera que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, el espíritu investigativo y/o creativo del estudiante de maestría?, los informantes agrupados en 1USB, 2USB 5UN, 6UN y 7UC, a partir de las proposiciones agrupadas, permitieron identificar tres categorías inductivas: resolución de problemas de

contexto local y regional y respuesta a los problemas globales desde los saberes. Estas categorías, mediante el proceso de homologación de categorías, se sintetizaron en las categorías de prácticas pedagógicas relevantes y sociedad del conocimiento.

De esta manera, la información proporcionada por los participantes se relaciona con la propuesta de Ciencias de la Educación, ya que permite que sus estudiantes seleccionen un problema real de su contexto y, a partir de este, apliquen sus conocimientos y metodologías. En primer lugar, se busca identificar el problema y, posteriormente, plantear líneas de acción orientadas a su resolución. En ese sentido, las propuestas investigativas se encaminan a atender problemáticas regionales y contextuales.

Por una parte, los entrevistados señalaron que "han logrado implementar prácticas pedagógicas relevantes y efectivas en niños de colegios públicos de la ciudad de Cali y de Miranda, Valle, muchas de las cuales resuelven también problemas de contexto local y territorial" (1USB, comunicación personal, 2025), "respondan a problemas locales y al desarrollo del propósito de formación", (2USB, comunicación personal, 2025) "que dé cuenta de un problema real que se suscita en la institución educativa donde labora el estudiante, esto facilita la criticidad de los actuares personales, docentes e institucionales con respecto a la vida académica del contexto" (5UN, comunicación personal, 2025).

Por otra parte, uno de los entrevistados planteó que "lo ideal es formar para el territorio donde el docente pueda participar con las comunidades, con el medio que lo rodea, con nuevas epistemologías centradas en el sur y mejorar sus prácticas pedagógicas" (7UC, comunicación personal, 2025).

En relación con la categoría de convergencia epistemológica, otros informantes destacaron la necesidad de articular los saberes con las demandas educativas contemporáneas. En ese sentido se señaló que:

> La investigación se enfoca en desarrollar elementos dentro de dicho eje que aporten a la construcción del conocimiento, al mejoramiento de la labor del docente y, especialmente, a responder a los nuevos retos de la educación en el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y las comunicaciones. (3UN, comunicación personal, 2025)

Asimismo, otro de los entrevistados planteó que es fundamental "dar respuesta de manera científica a la problemática en los niveles internacionales, regionales y locales que dará respuesta a lo pedagógico desde su saber pedagógico, saber científico y estructural" (4UM, comunicación personal, 2025). Finalmente, se destacó la necesidad de articular la dimensión territorial con una perspectiva "global por estar en la sociedad del conocimiento y las comunicaciones, que no olvide sus territorios pero que comprenda que el docente está en el mundo, en lo latinoamericano" (8UV, comunicación personal, 2025).

En conjunto, los testimonios evidenciaron que la convergencia epistemológica se relaciona con la capacidad de articular diferentes saberes, disciplinas y perspectivas para comprender y transformar problemas educativos situados.

La Tabla 7 presenta los aspectos clave de la convergencia epistemológica, organizados en función de las necesidades identificadas, los resultados de aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas.

**Tabla 7**

*Aspectos clave de la convergencia epistemológica*

| Necesidad | Resultado de aprendizaje | Implicaciones pedagógicas |
|---|---|---|
| Fundamentar teóricamente la formación crítica | Construir una base epistemológica sólida para la formación de sujetos críticos. | Diseño curricular que incluya teorías del aprendizaje, pensamiento crítico y desarrollo cognitivo. |
| Desarrollar procesos de formación crítica | Fomentar en los estudiantes habilidades de análisis, evaluación y resolución de problemas. | Metodologías activas que promuevan la participación, el debate y la reflexión crítica. |
| Interactuar de forma crítica en contextos reales | Preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo complejo y cambiante. | Proyectos interdisciplinarios y aprendizaje basado en problemas. |
| Formar personas críticas, creativas y reflexivas | Cultivar la curiosidad, la creatividad y la capacidad de adaptación en los estudiantes. | Espacios de aprendizaje flexibles y estimulantes. |
| Abordar los nuevos fenómenos de la educación global | Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. | Fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos a nivel global. |

## *Reticularidad epistemológica*

Frente a la pregunta: ¿qué elementos teóricos generan procesos de intercambio y producción académica en los estudiantes de maestría en educación?, los informantes clave 1USB, 2USB, 5UN, 6UN, 3UM, 4UM y 9CV, a partir de las proposiciones agrupadas, permitieron identificar tres categorías inductivas: redes y alianzas, apertura a lo novedoso y valores y actitudes. Mediante el proceso de homologación de categorías, estas se sintetizaron en la categoría de interacciones con el contexto.

En ese sentido, la información proporcionada por los informantes se relaciona con la importancia de establecer vínculos institucionales y académicos, al manifestar que “se permite trabajo mancomunado con otras instituciones, creación de redes y

alianzas, pasantías nacionales e internacionales con las que se establezcan convenios, alianzas con organizamos públicos, privados y/o ONG" (1USB, comunicación personal, 2025). Además, señalaron la participación de los estudiantes en espacios de divulgación académica como estrategia para favorecer la construcción de redes al "presentar ponencias en eventos científicos o publicar capítulos de libros, lo cual les permite ir sembrando una semilla para el establecimiento de redes nacionales e internacionales" (2USB, comunicación personal, 2025).

De esta manera, se destacó la participación en redes académicas y la divulgación científica de los resultados de investigación. Al respecto, afirmaron que "se motiva a los estudiantes a hacer conocer sus ideas y hallazgos" (5UN, comunicación personal, 2025). Además, identificaron diversas estrategias orientadas a fortalecer la producción y circulación del conocimiento académico:

> La realización de ponencias y conferencias locales, nacionales e internacionales, la publicación de artículos, reseñas, documentales en revistas científicas, la organización de eventos académicos que potencien un tema en particular, la visibilidad de la producción científica a través de la emisora y el canal de televisión, la conformación de grupos de redes de investigación institucional e interinstitucional. (6UN, comunicación personal, 2025)

Por otra parte, también se relacionaron los procesos de interacción con la apertura hacia nuevas formas de formación y con el desarrollo de valores. Al respecto, afirmaron que "se espera que esta experiencia de interacción sea novedosa, creativa, propositiva y que cambie el paradigma clásico de la formación pedagógica y epistemológica, y que además esté centrada en valores y actitudes" (4UM, comunicación personal, 2025).

En conjunto, los testimonios permitieron comprender que la reticularidad epistemológica se manifiesta en la generación de redes, alianzas y espacios de intercambio académico que promueven la circulación, producción y socialización del conocimiento.

## *Utopía epistemológica*

Frente a la pregunta: ¿los argumentos teóricos y epistemológicos del programa de maestría en educación o afines están formulados para orientar al estudiante hacia el conocimiento de una forma interesante, novedosa y pertinente que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, el espíritu investigativo y/o creativo?, los informantes clave 1USB, 2USB, 5UN, 6UN, 3UM, 4UM y 10CV, a partir de las proposiciones agrupadas, se identificaron cuatro categorías inductivas: iniciativa de los estudiantes en la investigación, diseño curricular, perfil epistemológico y estructuras. Mediante el proceso de homologación de categorías, estas se sintetizaron en la categoría de propuestas curriculares novedosas.

En ese sentido, los profesores 5UN, 6UN y 10CV manifestaron diferentes perspectivas relacionadas con la pertinencia y la capacidad transformadora de las propuestas formativas. Al respecto mencionaron que "la programación de actividades, teorías, funciones y demás acciones académicas es alcanzable, de otro modo no tendría sentido" (5UN, comunicación personal, 2025), "en el proceso formativo se alcanzan los resultados de aprendizaje, se logran de manera pertinente en la práctica y se demuestran en los resultados de difusión y de grado" (6UN, comunicación personal, 2025).

Además, afirmaron que el carácter trasformador de la formación "es el motor que orienta, impacta y crea espacios de formación de diálogo y de empatía o asertividad, se busca la transformación del estudiante" (3UM, comunicación personal, 2025), "que sea capaz de cumplir sus sueños y mirar más allá de su realidad social, cultural, política, que sea una persona que transforme realidades a partir de sus utopías del saber" (10CV, comunicación personal, 2025).

Los testimonios permitieron identificar a la epistemología como una dimensión orientada hacia la construcción de propuestas formativas capaces de trascender los modelos tradicionales y generar nuevas posibilidades de conocimiento, participación y formación.

## Otras formas de pensamiento

De acuerdo con el análisis selectivo realizado a partir de la matriz de proposiciones agrupadas por categorías, los profesores informantes de cada universidad proporcionaron datos importantes que permitieron complementar el análisis y la discusión de los resultados. Este proceso se desarrolló mediante la identificación de categorías deductivas y su posterior homologación, con el propósito de hacer más integrativa la discusión. Las categorías que sustentan este análisis argumentativo son: pensamiento crítico, formación interdisciplinar, prácticas pedagógicas relevantes, sociedad del conocimiento, interacciones con el contexto y propuestas curriculares novedosas.

Frente a la categoría pensamiento crítico, los profesores de la Universidad del Cauca afirmaron que es importante realizar en el aula la deconstrucción de epistemologías clásicas y promover el reconocimiento de perspectivas emergentes y ecológicas, centradas en la práctica, la cosmovisión de la vida y la reconstrucción de los saberes territoriales. El objetivo de este proceso es que los estudiantes logren interactuar críticamente en sus contextos e integrar los saberes a su vida y práctica pedagógica.

En cambio, los profesores de la Universidad de San Buenaventura destacaron la importancia de dialogar con diversas epistemologías, incluidas las del sur y las emergentes, con el fin de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de maestría. Además, consideraron que los seminarios de investigación y talleres aportan al desarrollo de un espíritu crítico. Por otro lado, los profesores de la

Universidad de Nariño enfatizaron el fortalecimiento en los estudiantes de una concepción epistemológica crítica que permita construir sus propios saberes, en lugar de limitarse a la memorización de información. El propósito de estos espacios de formación es promover el análisis y el cuestionamiento, de manera que los estudiantes desarrollen la capacidad de formular soluciones propias.

Por su parte, los profesores de la Universidad Mariana consideraron que la formación se debe desarrollar desde el modelo constructivista con enfoque cognitivo social (Marroquín-Yerovi, 2018), orientado a comprender cómo se construye el conocimiento, y a reconocer la interacción social y el contexto como elementos constitutivos de la práctica pedagógica. Asimismo, afirmaron que, si bien el enfoque es constructivista, el propósito fundamental de la labor y responsabilidad docente consiste en formar estudiantes críticos en sus análisis, con sentido ético y comprometidos con sus instituciones y con la transformación social (Universidad Mariana, 2020).

Finalmente, los profesores de la Universidad César Vallejo, consideraron que su enfoque es formar personas críticas, creativas y abiertas a los nuevos fenómenos de la educación global. Asimismo, afirmaron que la formación epistemológica es fundamental para construir sociedades más justas y equitativas y que su labor educativa debe orientarse al fortalecimiento de las condiciones de vida de los estudiantes.

Consecuentemente, los profesores de las cinco universidades reconocieron la importancia del pensamiento crítico como componente fundamental de la epistemología. En particular, los docentes de la Universidad San Buenaventura y la Universidad de Nariño, afirmaron que se aborda a través de seminarios, talleres y una concepción epistemológica crítica. A su vez, los profesores de la Universidad del Cauca manifestaron orientarlo a través de la deconstrucción de saberes y de la interacción con el contexto; mientras que los profesores de la Universidad Mariana, expresaron desarrollarlo principalmente desde el constructivismo y la interacción social (Marroquín-Yerovi, 2012). Finalmente, los profesores de la Universidad César Vallejo, consideraron que el pensamiento crítico es esencial para el desarrollo de sociedades justas y en constante transformación; por ende, el objetivo de su universidad es formar personas emprendedoras con determinación de superación.

En cuanto a la categoría de formación interdisciplinar, los profesores de la Universidad San Buenaventura expresaron que se promueve un abordaje múltiple, complejo, sociocrítico y transdisciplinar de la educación. Asimismo, reconocieron la importancia de ampliar el espectro para que los estudiantes puedan investigar fenómenos sociales, históricos y culturales desde diferentes perspectivas. En esta perspectiva, los profesores de la Universidad de Nariño afirmaron que es pertinente establecer, en la práctica, la relación entre los saberes previos y diferentes disciplinas, al promover el análisis sociocrítico del objeto de estudio de forma interdisciplinaria.

Asimismo, reconocieron la necesidad de trabajar sobre ejes epistemológicos, teóricos, investigativos y metodológicos que posibiliten el acceso al conocimiento

interdisciplinar. Al respecto, los profesores de la Universidad Mariana manifestaron que, en el contexto actual, es fundamental promover la formación integral centrada en la persona, así como el desarrollo de competencias y la comprensión de los contextos, lo que converge en lo interdisciplinar. Asimismo, se pretende fortalecer las dimensiones del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros como elementos de la práctica pedagógica con identidad mariana-franciscana.

Cabe resaltar que los profesores de la Universidad del Cauca manifestaron que su enfoque se fundamenta en consolidar el campo de estudios de la educación mediante enfoques epistemológicos sustentados en búsquedas colectivas e interdisciplinarias. Además, señalaron que, en el contexto de sus regiones y ámbitos de formación caucana, se espera que los estudiantes articulen las dimensiones disciplinar e interdisciplinar mediante la integración de saberes, culturas, formas y cosmovisiones propias de sus territorios.

Finalmente, los profesores de la Universidad César Vallejo afirmaron que la formación se orienta al desarrollo de procesos epistemológicos interdisciplinarios emergentes, con el propósito de superar las barreras tradicionales entre los campos del conocimiento. Asimismo, se promueve la integración de saberes y prácticas investigativas desde perspectivas holísticas.

En conjunto, los resultados muestran que la interdisciplinariedad constituye un elemento transversal en las concepciones epistemológicas de los cinco programas analizados. No obstante, su expresión adquiere matices particulares en cada institución los profesores de la Universidad San Buenaventura, Universidad de Nariño y Universidad del Cauca manifestaron que la integración de diversas disciplinas es necesaria para comprender la complejidad de la educación. Mientras que los profesores de la Universidad Mariana lo plantearon desde la integralidad del ser. Finalmente, los profesores de la Universidad César Vallejo expresaron que es fundamental la integración de saberes desde la mirada de epistemologías emergentes.

En cuanto a la categoría de prácticas pedagógicas relevantes, los profesores de la Universidad del Cauca manifestaron que su propósito es formar para el territorio al permitir que los educadores participen con las comunidades a partir de nuevas epistemologías. Por otra parte, los profesores de la Universidad San Buenaventura expresaron que los estudiantes implementan prácticas pedagógicas efectivas en colegios públicos y que las investigaciones se orientan a resolver problemas regionales y a mejorar las prácticas educativas.

Asimismo, los profesores de la Universidad de Nariño consideraron que las investigaciones se fundamentan en problemáticas reales de las instituciones en las que labora el estudiante, lo que facilita la reflexión crítica sobre las prácticas docentes. En cambio, los profesores de la Universidad Mariana expresaron que el principio de la investigación se orienta al estudio de problemas educativos y pedagógicos, con énfasis en la formación y prácticas del maestro. Finalmente, los profesores de la Universidad del Cauca, aunque no mencionaron explícitamente

las prácticas pedagógicas, se logró inferir una formación orientada a la vida y al desarrollo de propuestas de solución a problemáticas sociales.

A través del proceso de triangulación, se observó que los profesores de la Universidad San Buenaventura, Universidad de Nariño y Universidad Mariana vincularon la teoría con la práctica mediante la investigación orientada a la resolución de problemáticas reales del contexto. Por su parte, los profesores de la Universidad del Cauca afirmaron que la práctica pedagógica se enmarca en el contexto comunitario y en nuevas epistemologías, mientras que los profesores de la Universidad César Vallejo, si bien no lo mencionaron de forma explícita, suponen una formación que transforma realidades sociales.

Frente a la categoría de sociedad del conocimiento, los profesores de la Universidad Mariana expresaron que se considera fundamental responder a los nuevos retos de la educación en el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y las comunicaciones. A su vez, los profesores de la Universidad del Cauca manifestaron que es fundamental que la formación tenga un anclaje local, pero, al mismo tiempo, contemple una perspectiva global frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

A través del análisis de triangulación, se evidenció que los profesores de la Universidad Mariana y de la Universidad del Cauca, resaltaron la necesidad de formar profesionales que respondan a los desafíos de la sociedad del conocimiento y la globalización. Además, se destacó la importancia de desarrollar una perspectiva local que reflexione sobre las transformaciones del ámbito global.

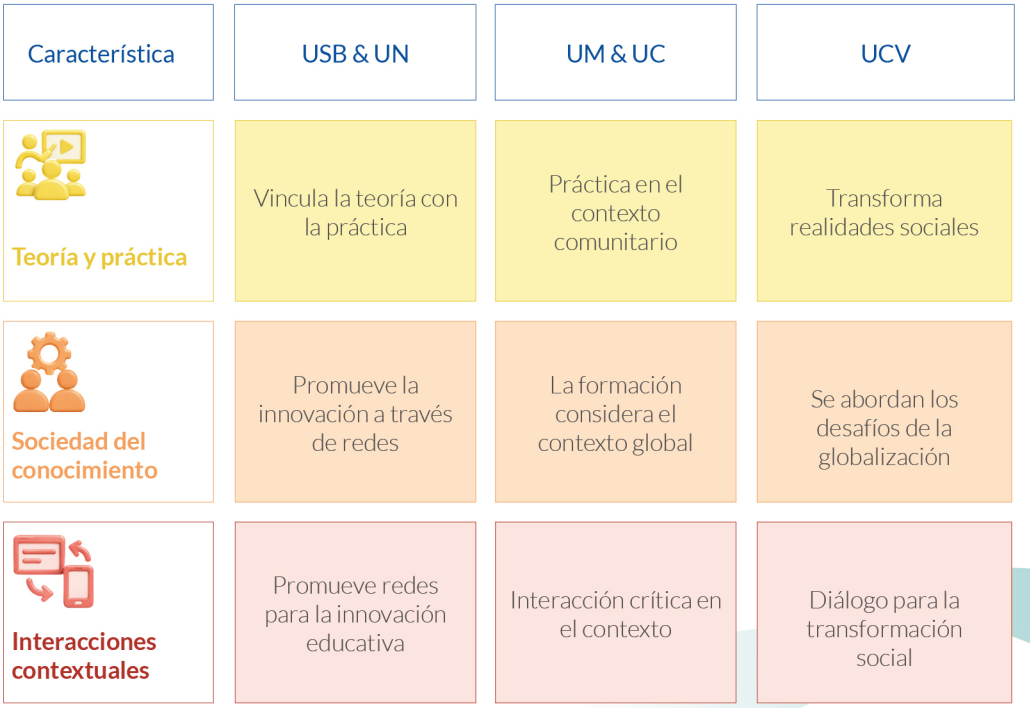
En cuanto a la categoría de interacciones con el contexto, los profesores de la Universidad San Buenaventura expresaron que se promueve el trabajo con otras instituciones, la creación de redes y alianzas para la innovación educativa. Por su parte, los profesores de la Universidad de Nariño expresaron que se motiva a los estudiantes a compartir sus ideas y hallazgos en diversos contextos de interacción. Asimismo, se promueve el trabajo en equipo y la participación en eventos académicos. A su vez, los profesores de la Universidad Mariana consideraron que su objetivo radica en que los estudiantes se impliquen en el contexto y sus realidades.

Asimismo, los profesores de la Universidad del Cauca enfatizaron que se pretende que los estudiantes interactúen críticamente en sus contextos, al integrar saberes a su vida y práctica. También se destacó la importancia de dialogar con las comunidades y los pares académicos. Finalmente, los profesores de la Universidad César Vallejo manifestaron que se promueve el diálogo con diferentes contextos para la transformación social.

A través del análisis de triangulación, se evidenció que los profesores de los programas de las cinco universidades participantes, resaltaron la importancia de la interacción con el contexto, mediante la creación de redes, alianzas, participación en eventos, diálogo con comunidades y reflexión sobre las realidades locales. En ese sentido, los profesores de la Universidad San Buenaventura y la Universidad

de Nariño enfatizaron la conformación de redes y la divulgación del conocimiento, mientras que los profesores de la Universidad Mariana y la Universidad del Cauca se enfocaron en la implicación y el diálogo con la comunidad. Por su parte, la Universidad César Vallejo abordó esta interacción desde una perspectiva orientada a la transformación social. La Figura 19 presenta los enfoques pedagógicos que enfatizan las universidades a través de sus propuestas curriculares.

**Figura 19**
*Enfoques pedagógicos universitarios*




*Nota.* Recreación y composición gráfica elaborada por Manuel Insandara (2026), a partir de una imagen proporcionada por los autores, con apoyo de Magnific AI para la generación de elementos gráficos.

Frente a la categoría de propuestas curriculares novedosas, los profesores de la Universidad de Nariño expresaron que la estructura del diseño curricular facilita el acceso al conocimiento innovador para la práctica pedagógica. En cambio, los profesores de la Universidad Mariana consideraron que se incluyen áreas sobre filosofía, epistemología y neuroeducación como incentivos para la transformación.

En esta línea, los profesores de la Universidad César Vallejo plantearon que se busca que los estudiantes diseñen propuestas de solución a problemáticas sociales a partir de sus experiencias y bases teóricas. Mediante el análisis de triangulación, los profesores de la Universidad de Nariño resaltaron que es fundamental un diseño

curricular que promueva la innovación. Por su parte, los profesores de la Universidad Mariana plantearon la inclusión de temas que incentiven la transformación. Por último, los profesores de la Universidad César Vallejo plantearon que el currículo debe orientarse a la solución de problemas a partir de las experiencias y bases teóricas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las universidades, a partir del análisis de los aspectos curriculares y de la perspectiva de los profesores, comparten una visión en la que el pensamiento crítico, la formación interdisciplinar, las prácticas pedagógicas relevantes, la sociedad del conocimiento, la interacción con el contexto y las propuestas curriculares novedosas son ejes fundamentales en la formación de los estudiantes de maestría en educación.

Consecuentemente, cada universidad aporta matices particulares; sin embargo, todas buscan formar profesionales capaces de transformar la educación desde una perspectiva crítica, reflexiva y comprometida con su entorno. Con base en estos resultados, se presenta el Anexo B, que contiene, por cada programa, la matriz de habilidades epistemológicas, propuesta de intervención y estudio para los programas de las cinco universidades participantes.

# Conclusiones

Los resultados del estudio hermenéutico comprensivo permiten concluir que los profesores demostraron conocimiento sobre el horizonte epistemológico declarado en el componente de fundamentación teórica y epistemológica, así como sobre los enfoques centrados en lo emergente, integrativo, ecológico, interdisciplinario y complejo. Estos fundamentos posibilitan cuatro procesos prácticos en el quehacer pedagógico y formativo de los docentes.

Los programas de maestría en educación promueven espacios para el encuentro de saberes y disciplinas, los cuales nutren los proyectos de investigación en función de la producción de conocimiento nuevo. Esto permite establecer un diálogo constante entre la teoría y la práctica, en un proceso de retroalimentación permanente.

En ese sentido, los programas de maestría en educación promueven la contextualización de los saberes que circulan en diferentes escenarios y plantean procesos permanentes de problematización de la realidad social, política, cultural y económica, con el propósito de producir horizontes de sentido en la formación de sujetos para el siglo XXI.

El educador en formación de maestría puede fortalecer su proceso formativo mediante la investigación de su propia práctica pedagógica. Esta tarea debe comprenderse como un proceso de integración de las diferentes perspectivas sobre la cotidianidad, las concepciones teóricas y el diálogo compartido con los demás actores educativos.

En cuanto a los posibles desarrollos futuros relacionados con la importancia de reconocer los horizontes, enfoques y fundamentos epistemológicos presentes en los documentos del registro calificado, es fundamental promover la formación permanente de los profesores y directivos en epistemología. Esto contribuiría al fortalecimiento de los procesos formativos y permitiría que los programas mantuvieran una relación entre sus fundamentos teóricos, sus propuestas curriculares y las demandas de los contextos educativos.

El reconocimiento de los fundamentos epistemológicos presentes en los documentos del registro calificado es un aspecto relevante para comprender la orientación teórica y formativa de los programas de educación superior. Su análisis permite identificar las concepciones sobre el conocimiento que sustentan las propuestas curriculares, así como su relación con la formación investigativa y pedagógica. En ese sentido, es necesario continuar con los procesos de reflexión sobre estos fundamentos para contribuir al fortalecimiento de procesos formativos coherentes con las necesidades y transformaciones de la educación contemporánea.

En consecuencia, la formación epistemológica de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación constituye un componente crítico de su progreso académico y profesional. La epistemología, entendida como el campo de estudio relacionado con el conocimiento, su construcción, validación y aplicación, proporciona herramientas para comprender y reflexionar sobre las bases teóricas y metodológicas de la educación. De este modo, su incorporación en la formación de posgrado promueve el desarrollo de una práctica fundamentada y crítica.

Los resultados también permitieron reconocer la existencia de diversas perspectivas y discusiones sobre la relevancia de la formación epistemológica en las ciencias de la educación. Algunos autores destacan la importancia de que los estudiantes desarrollen un marco conceptual sólido y crítico que les permita comprender los fenómenos educativos y contribuir a su transformación. Desde esta perspectiva, la epistemología de la educación representa un referente para la formación investigativa y para el fortalecimiento de la profesionalización docente.

En ese sentido, es fundamental fomentar un enfoque epistemológico crítico y reflexivo en la formación de los estudiantes de maestría en ciencias de la educación. Este enfoque debe posibilitar que los estudiantes cuestionen sus propias concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que exploren nuevas perspectivas y alternativas que respondan a las necesidades y desafíos de la educación contemporánea. Para ello, es necesario vincular de manera permanente la formación epistemológica con la práctica pedagógica, de modo que los estudiantes puedan integrar de manera creativa y contextualizada los conocimientos teóricos en sus escenarios educativos.

# Recomendaciones

Es esencial promover espacios de intercambio y colaboración entre profesores, estudiantes e investigadores educativos. Estos espacios permitirán fortalecer la formación epistemológica mediante el reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad de experiencias y saberes presentes en la comunidad educativa. De esta manera, se favorecerá una formación más diversa, crítica y participativa, orientada hacia la construcción de una educación más justa, democrática y transformadora.

Asimismo, es fundamental fomentar espacios de formación para profesores y directivos en epistemología. Esta acción contribuirá al fortalecimiento de sus competencias para analizar críticamente los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan las prácticas educativas, así como a la actualización de los programas académicos de acuerdo con las necesidades y transformaciones de los contextos educativos.

En ese sentido, es necesario vincular la formación epistemológica con la práctica pedagógica de los estudiantes de maestría. Esta articulación permitirá integrar de manera creativa y contextualizada los conocimientos teóricos en los escenarios educativos y, a su vez, fomentar el desarrollo de un enfoque epistemológico crítico y reflexivo. De este modo, los estudiantes podrán cuestionar sus propias concepciones del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, así como explorar nuevas perspectivas que respondan a los desafíos educativos contemporáneos.

# Referencias


Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Valdebenito, K., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2023). Epistemological beliefs and teaching practice: a systematic literature review 2011 to 2021. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *13*(2), 767-773. http://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26063

Açıkgöz, A. S., & Köse, M. (2023). Examination of epistemological beliefs of elementary teachers and preservice elementary teachers in terms of various variables. *Journal of Individual Differences in Education*, *5*(2), 164-179. https://doi.org/10.47156/jide.1388017

Allard, A., & Clavien, C. (2024). Teaching epistemic integrity to promote reliable scientific communication. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1308304

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

Bonilla-Cadavid J. C. (2004). La crisis epistemológica y las ciencias de la salud. *Hacia Promoción de Salud*, *9*, *7-15*. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1879

Castellaro, M. y Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, *42*(168), 140-156. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439

Carr, W y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

Ceazar G., Valenzuela., & Cruz, S. (2024). Research Experience through the Lens of Undergraduate Filipino Pre-Service Physical Educators: An Interpretative Hermeneutic Phenomenological Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23* (6), 306-326. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.14

Chand, S. P. (2025). Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews, Focus Groups, Observations, and Document Analysis. *Advances in Educational Research and Evaluation*, *6*(1), 303-317. https://doi.org/10.25082/AERE.2025.01.001

Clemente-Gonçalves, M. A. y Adúriz-Bravo, A. (2023). Epistemología en la formación del profesorado de ciencias: Herramientas conceptuales del positivismo lógico y del Círculo de Viena. *PUBLICACIONES*, *53*(2), 293–323. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i2.26828

Decreto 1330 (2019, 25 de julio). Ministerio de Educación Nacional. Único Reglamento del Sector Educación https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejestematicos/Normas-sobre-EducacionSuperior/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019

Díaz Herrera C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, *28*(1), 119-142. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

Folgueiras-Bertomeu, P., & Sandín-Esteban, M. (2023). The Research Question in Hermeneutic Phenomenology and Grounded Theory Research. *The Qualitative Report*, *28*(5), 1452-1472. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5715

Founes-Méndez, N.F., Esteves-Fajardo, Z.I. y Tamariz-Nunjar, H. (2023) Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 71-86. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608

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

Gallego, D. E., Bustamante, L., Gallego, L., Salcedo, L., Gava, M. y Alfaro, E. (2017). Estudio cuantitativo sobre las concepciones de ciencia, metodología y enseñanza para profesores en formación. *Revista Lasallista de Investigación*, *14*(1), 144–161. https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301014.pdf

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society*, *23*. https://doi.org/10.14201/eks.28600

Grecic, D., Sprake, A., Thomson, A., Christodoulides, E., & Palmer, C. (2024). The epistemic judgement framework: a reflexive tool for physical education teachers' professional development to support Quality Physical Education. *Frontiers in Education*, *9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480690

González-Damián, A. (2022). Teorías con enfoque interpretativo en la investigación del turismo. *Turismo y Sociedad*, *31*, 73–96. https://doi.org/10.18601/01207555.n31.04

Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *6*(2), 423-442. https://doi.org/10.21501/22161201.1469

Heras, A. I. y Lestani, M. E. (2024). Prácticas del lenguaje y construcción de conocimientos en aulas universitarias. *Anales e Lingüística*, (13), 147–198. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/8165

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Hurtado de Barrera, A. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Editorial Universitaria.

Jiménez-Becerra, A. (2021). La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina. *Enunciación*, *26*(2), 304–319. https://doi.org/10.14483/22486798.17133

Kublikowski, I. (2023). Reflections on Analysis in Qualitative Research: The Hermeneutic Circle in Ricoeur. *Paidéia*, *33*. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3319

Ley 30 (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253

López, L. y Lozano, M. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(6), 10828-10837. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1129

Marroquín-Yerovi, 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/index.php/unimar/article/view/228

Marroquín-Yerovi, 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

Marroquín-Yerovi, M., Trejo Chamorro, H., Guerrero Torres, L. A. y Valverde Riascos, O. (2016). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. Editorial Unimar.

Meléndez, J. D. (2021, 23 de julio). Los nuevos desafíos de la formación docente en Colombia y el mundo. Universidad del Norte. https://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/w/los-nuevos-desafios-de-la-formacion-docente-en-colombia-y-el-mundo

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana/ UNESCO.

Ninahuamán. (2023). Fundamentos epistemológicos de la calidad en Educación. *Alborada De La Ciencia*, *3*(3), 10-17. https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1778

Ordoñez, R. y Mejía, E. (2017). *Aplicación del método heurístico y desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes en etapa de investigación formativa*. [Disertación doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12672/6255

Parada, M., Hernández, J. H. y Vega-Gutiérrez, Ó. (2024) Building knowledge from the epistemology of the South: The importance of training researchers in initial teacher training. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231602

Puente, V., Oropesa, P., Maranon, T. y Puente, J. C. (2021). La hermenéutica y la heurística como métodos científicos en la educación médica [Ponencia]. II Congreso virtual de Ciencias Básicas Biométricas CIBAMANZ 2021. https://cibamanz2021.sld.cu/index.php/cibamanz/cibamanz2021/paper/view/172

Ramos-Puma, M. S. (2023). La V Heurística en la Investigación de la Educación Básica y Superior: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, *7*(6), 101. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9280217

Rustamana, A., Adillah, P. M., Maharani, N. K., & Fayyedh, F. A. (2024). Qualitative Research Methods. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Research in Science and Technology*, *2*(6), 919–930.

Rodríguez-Ortiz, D. A. (2024, 3 de abril). *Reflexiones y desafíos en la formación docente en Colombia: Una mirada desde ASCOFADE*. Universidad Mariana. https://www.umariana.com.co/noticias/index.php/8-la u/1277-reflexiones-y-desafios-en-la-formacion-docente-en-colombia-una-mirada-desde-ascofade

Supo, J. A. (2025). *Niveles de investigación: Una clasificación emergente fundamentada en el análisis de datos para la investigación científica*. BIOESTADISTICO.

Tessema, G., Michael, K., & Areaya, S. (2024). The Relationship between Epistemological Beliefs and Assessment Conceptions among Pre-Service Teachers. *Open Education Studies*, *6*(1). https://doi.org/10.1515/edu-2024-0056

Torres-Zapata, Á., Matos-Ceballos, J., Brito-Cruz, T., Rivera-Domínguez, J. y Mato-Medina, O. (2021). Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México. *Revista Universidad y Sociedad*, *13*(5), 330-338.

Troncoso-Pantoja C., & Amaya-Placencia A. (2017). The interview: a practical guide for qualitative data collection in health research. *Revista Facultad de Medicina*, *65*(2), 329-32. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235

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). https://doi.org/10.22430/21457778.2475

UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un fin común Mundial?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Universidad Mariana. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2028*. Editorial Unimar.

Universidad de San Buenaventura. (2021). *Proyecto Educativo Bonaventuriano – PEB*. https://usbcartagena.edu.co/wp-content/uploads/2026/01/17-PEB-2021_compressed.pdf

Valverde Riascos, O. O. (2023*). Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente.* Editorial Unimar.

# Anexos

**Anexo A.** Matriz mapa de habilidades epistemológicas del programa de la Universidad del Cauca

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales (UC)** | Contribuir a la formación de educadores que puedan enfrentar, a través de la ciencia y la investigación, los desafíos de su ámbito profesional desde una perspectiva teórica y metodológica contextualizada a sus territorios. |
| **Espacios de formación curricular** | Seminario de investigación educativa |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de investigación |
| **Metas de aprendizaje** | Los estudiantes serán capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos de investigación educativa de manera autónoma, utilizando metodologías apropiadas y cumpliendo con los estándares éticos de la investigación. |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales (UC)** | Fomenta entornos que permiten a la comunidad académica crear nuevos esquemas de pensamiento y conectar diferentes disciplinas, lo que, a través de la integración de conocimientos, métodos y técnicas, facilita el avance de sus programas académicos, proyectos de investigación y la interacción social. |
| **Espacios de formación curricular** | Laboratorio de innovación educativa y diseño instruccional |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades interdisciplinarias |
| **Metas de aprendizaje** | Los estudiantes combinarán conocimientos de diferentes disciplinas para enfrentar problemas educativos complejos y crear soluciones innovadoras. |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales (UC)** | Consolidar en la Universidad del Cauca el campo de los estudios de la educación mediante distintas líneas y disciplinas, con el fin de enriquecer los logros académicos, investigativos y sociales obtenidos hasta el momento en la región y el país |
| **Espacios de formación curricular** | Foro de investigación interdisciplinaria e intercultural. |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de innovación y desarrollo |
| **Metas de aprendizaje** | Los estudiantes crearán conocimiento nuevo y relevante para el ámbito educativo y se involucrarán de manera activa en la formación de una comunidad académica robusta articulada a las comunidades del territorio. |

**Anexo B.** Matriz mapa de habilidades epistemológicas del programa de la Universidad de San Buenaventura

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales (USB)** | Fomentar una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos educativos, promoviendo la construcción de conocimientos desde perspectivas interdisciplinarias y la problematización de los saberes establecidos |
| **Espacios de formación curricular** | Seminario de investigación y epistemología |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de investigación y pensamiento crítico |
| **Metas de aprendizaje** | Los estudiantes desarrollarán una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos educativos y la construcción del conocimiento |
| | |
| **Objetivos transversales (USB)** | Formar investigadores capaces de generar conocimiento original y relevante en el campo de la educación, con el fin de transformar las prácticas educativas y contribuir al desarrollo humano |
| **Espacios de formación curricular** | Taller de diseño curricular y pedagogías innovadoras |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades interdisciplinarias y de diseño curricular |
| **Metas de aprendizaje** | Los estudiantes estarán en capacidad de diseñar y evaluar propuestas educativas innovadoras y pertinentes |
| | |
| **Objetivos transversales (USB)** | Promover una educación integral y humanista, centrada en el desarrollo de las personas y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. |
| **Espacios de formación curricular** | Foro de diálogo interdisciplinario |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de comunicación y trabajo colaborativo |
| **Metas de aprendizaje** | Los estudiantes serán capaces de promover la transformación social a través de la educación |

**Anexo C.** Matriz mapa de habilidades epistemológicas del programa de la Universidad de Nariño

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Formar profesionales capaces de cuestionar el conocimiento establecido, generar nuevas ideas y contribuir al avance de la disciplina. |
| **Espacios de formación curricular** | Diseño y evaluación de proyectos educativos basados en evidencia |
| **Categorías de habilidades** | Pensamiento crítico y reflexivo |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Adquirir herramientas y conocimientos para diseñar y aplicar propuestas pedagógicas pertinentes y efectivas en contextos educativos reales. |
| **Espacios de formación curricular** | Tecnologías educativas y aprendizaje digital |
| **Categorías de habilidades** | Diseño de experiencias de aprendizaje significativas |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Formar profesionales con una conciencia social y ética, capaces de comprender las complejidades de los procesos educativos y de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. |
| **Espacios de formación curricular** | Análisis crítico de notas |
| **Categorías de habilidades** | Diseño de experiencias de aprendizaje significativas |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Formar profesionales de la educación altamente cualificados, capaces de investigar, innovar y transformar la práctica educativa desde una perspectiva crítica y humanista |
| **Espacios de formación curricular** | Neurociencia educativa y procesos de aprendizaje |
| **Categorías de habilidades** | Diseño de experiencias de aprendizaje significativas |

**Anexo D.** Matriz mapa de habilidades epistemológicas del programa de la Universidad Mariana

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Desarrollar una visión crítica y reflexiva sobre los procesos educativos. |
| **Espacios de formación curricular** | Seminarios de investigación, talleres metodológicos, prácticas profesionales. |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de pensamiento crítico: análisis, síntesis, evaluación, resolución de problemas. |
| **Metas de aprendizaje** | Identificar y analizar críticamente diferentes teorías y modelos educativos. Evaluar la calidad de la investigación educativa. Proponer soluciones innovadoras a problemas educativos. |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Fortalecer la capacidad de investigación científica en el campo de la educación. |
| **Espacios de formación curricular** | Metodología de la investigación, seminarios de investigación, talleres de análisis de datos. |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de investigación: formulación de problemas de investigación, diseño de investigaciones, recolección y análisis de datos, comunicación de resultados. |
| **Metas de aprendizaje** | Diseñar proyectos de investigación educativa. Aplicar diferentes métodos de investigación. Analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos. Comunicar los resultados de investigaciones de manera clara y concisa. |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Promover el desarrollo de habilidades para la construcción de conocimiento |
| **Espacios de formación curricular** | Epistemología de la educación, historia de la educación, teorías del aprendizaje |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de construcción de conocimiento: revisión bibliográfica, síntesis de información, construcción de argumentos, elaboración de teorías |
| **Metas de aprendizaje** | Realizar revisiones exhaustivas de la literatura científica. Construir argumentos sólidos y coherentes. Elaborar teorías educativas fundamentadas |

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Fomentar la capacidad de innovación y creatividad en la práctica educativa |
| **Espacios de formación curricular** | Diseño curricular, gestión educativa, innovación educativa |
| **Categorías de habilidades** | Habilidades de innovación y creatividad: pensamiento creativo, resolución de problemas, diseño de proyectos innovadores |
| **Metas de aprendizaje** | Diseñar propuestas innovadoras para mejorar la práctica educativa. Implementar proyectos de innovación educativa. Evaluar el impacto de las innovaciones educativas. |

**Anexo E.** Matriz mapa de habilidades epistemológicas de la Universidad César Vallejo, San Juan de Lurigancho, Perú

| | |
|---|---|
| **Objetivos transversales** | Formar profesionales comprometidos con su entorno, capaces de generar un impacto positivo en la comunidad y en el mundo |
| **Elementos mapas de habilidades** | Holismo |
| **Espacios de formación curricular** | Investigación y emprendimiento innovador |
| **Categorías de habilidades** | Pensamiento crítico y creativo |
| **Metas de aprendizaje** | Identificar y analizar críticamente diferentes teorías y modelos educativos. Evaluar la calidad de la investigación educativa. Proponer soluciones innovadoras a problemas educativos. |
| | |
| **Objetivos transversales** | Profesionales capaces de adaptarse a un mundo en constante evolución y de enfrentar situaciones complejas e inciertas |
| **Elementos mapas de habilidades** | Interdisciplinariedad |
| **Espacios de formación curricular** | Comunicación científica y divulgación |
| **Categorías de habilidades** | Comunicación efectiva |
| **Metas de aprendizaje** | Diseñar proyectos de investigación educativa. Aplicar diferentes métodos de investigación. Analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos. Comunicar los resultados de investigaciones de manera clara y concisa. |
| | |
| **Objetivos transversales** | Conectar el aprendizaje con la realidad, a través de proyectos y actividades que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales. |
| **Elementos mapas de habilidades** | Pertinencia social |
| **Espacios de formación curricular** | Ética y responsabilidad social en la investigación |
| **metas de aprendizaje** | Realizar revisiones exhaustivas de la literatura científica. Construir argumentos sólidos y coherentes. Elaborar teorías educativas fundamentadas. |
| | |
| **Objetivos transversales** | Formar líderes emprendedores capaces de generar cambios positivos en su entorno |
| **Elementos mapas de habilidades** | Innovación |
| **Espacios de formación curricular** | Liderazgo y trabajo en equipo en ambientes innovadores |
| **Metas de aprendizaje** | Diseñar propuestas innovadoras para mejorar la práctica educativa. Implementar proyectos de innovación educativa. Evaluar el impacto de las innovaciones educativas. |

*Nota*. Resultados del análisis del objetivo 3-2024.

# Autores



Héctor Trejo Chamorro es de nacionalidad colombiana y reside actualmente en la ciudad de Pasto, Nariño. Es licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana, Pasto; especialista en Educación Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás; magíster en Educación para Adultos, Universidad de San Buenaventura; trabajador social, Fundación Universitaria Claretiana; doctor en Educación, Universidad de Baja California, México.



Yolanda Huaita-Franco es de nacionalidad peruana. Docente investigadora RENACYT; docente, Universidad César Vallejo (UCV) de Lima, Perú, en la Unidad de Postgrado. Licenciada en Educación Secundaria; especialista en Ciencias Históricas Sociales y Filosóficas, Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV); magíster en Educación con especialidad en Docencia y Gestión Educativa, UCV; doctora en Educación, UCV.



Universidad Mariana
Res MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial Unimar

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar

@unimareditorial