

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Relación entre las Escuelas Epistemológicas y el Programa de Estudios
de la Maestría en Docencia en el Nivel Superior UNDAC – 2024**

Para optar el grado académico de Maestro en:

Docencia en el nivel superior

Autor:

Bach. Jose Carlos MENDOZA FALCON

Asesor:

Dr. Jacinto Alejandro ALEJOS LOPEZ

Cerro de Pasco - Perú – 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS

**Relación entre las Escuelas Epistemológicas y el Programa de Estudios
de la Maestría en Docencia en el Nivel Superior UNDAC – 2024**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dra. Eva Elsa CONDOR SURICHAQUI
PRESIDENTE

Dra. Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS
MIEMBRO

Mg. Isabel Alejandrina DELZO CALDERON
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 134-2025- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Jose Carlos MENDOZA FALCON

Escuela de Posgrado:
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

Tipo de trabajo:
TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:
"RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024"

ASESOR (A): Dr. Jacinto Alejandro ALEJOS LOPEZ

Índice de Similitud:
2%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 19 de setiembre del 2025



Firmado digitalmente por BALDEON
DIEGO Jhaysen Luis FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 19/09/2025 13:01:55 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE
Dr. Jhaysen Luis BALDEON DIEGO
DIRECTOR

DEDICATORIA

Para mis padres, Pío Mendoza Villanueva y Carmen Graciela Falcón Colqui que con su incólume amor y disciplina están presentes en los pasos académicos que doy.

A Mayuri Alexa Vivanco de la Cruz por su paciencia y solvencia como mujer y compañera.

AGRADECIMIENTO

Agradecer a la Universidad Nacional Alcides Carrión por permitirme desafiar el paradigma cuantitativo en la investigación científica y fomentar el campo interpretativo a nivel cualitativo en la maestría en Docencia en Nivel Superior.

Asimismo, a los maestros de los cursos de Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, Seminario de Tesis I, Seminario de Tesis II y Seminario de Problemática en el Nivel Superior, por sus conocimientos y su disposición para ser parte de la investigación.

Por último, a las amistades académicas que, a partir de diálogos y reflexiones, contribuyeron en la orientación epistemológica y pedagógica de la tesis.

RESUMEN

La tesis tuvo como problema general: ¿Cómo influyeron las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024? El objetivo general fue: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, y como hipótesis general: Las escuelas epistemológicas no influyeron significativamente en el programa de estudios de la maestría en docencia en el nivel superior de la undac-2024. La metodología que empleó tuvo como: Tipo de investigación: el estudio fue básico o fundamental. Nivel de investigación: se consideró un nivel descriptivo. Caracterización: la investigación fue descriptiva y exploratoria. Método de investigación: se utilizó el método hermenéutico. Diseño de investigación: se adoptó un diseño no experimental. Procesamiento del muestreo: se empleó un muestreo no probabilístico intencional. Técnicas e instrumentos de recolección de datos: se utilizaron la técnica de análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Técnicas de procesamiento y análisis de datos: se aplicó la matriz de triangulación y se utilizó el análisis hermenéutico para interpretar los datos obtenidos. Orientación ética: se aseguró el respeto a la autonomía de los participantes, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad de sus identidades y la consideración del bienestar de los involucrados en la investigación.

Palabras Clave: Escuelas epistemológicas, programa de estudios, formación docente.

ABSTRACT

The general problem of the thesis was: How did the epistemological schools influence the curriculum of the Master's Degree in Teaching at the Higher Level of the UNDAC-2024? The general objective was: To analyze the influence of the epistemological schools on the curriculum of the Master's Degree in Teaching at the Higher Level of the UNDAC-2024, and as a general hypothesis: The epistemological schools did not significantly influence the curriculum of the Master's Degree in Teaching at the Higher Level of the UNDAC-2024. The methodology used was: Type of research: the study was basic or fundamental. Level of research: a descriptive level was considered. Characterization: the research was descriptive and exploratory. Research method: the hermeneutic method was used. Research design: a non-experimental design was adopted. Sampling processing: intentional non-probability sampling was used. Data collection techniques and instruments: the documentary analysis technique and semi-structured interviews were used. Data processing and analysis techniques: The triangulation matrix was applied, and hermeneutic analysis was used to interpret the data obtained. Ethical guidance: Respect for the participants' autonomy was ensured, guaranteeing informed consent, the confidentiality of their identities, and consideration for the well-being of those involved in the research.

Keywords: Epistemological schools, curriculum, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se centró en la relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC) para el año 2024. En un contexto educativo en constante transformación, fue crucial que los fundamentos teóricos que sustentaban la formación docente se reflejaran adecuadamente en la práctica pedagógica. Sin embargo, se identificó que existió una desconexión significativa entre las teorías epistemológicas que respaldaban el currículo y su implementación en las prácticas educativas, lo que generó preocupaciones sobre la efectividad de la formación y limitó la capacidad de los futuros docentes para aplicar enfoques críticos y reflexivos en su enseñanza.

La problemática a nivel internacional, de acuerdo a los estudios como el de Boarini et al. (2020) enfatizaron la necesidad de contextualizar la educación en función de las teorías epistemológicas, abogando por un enfoque que incluyera la historicidad y diversidad de contextos en los que se desarrolló el conocimiento. Para los autores Barroso y Trujillo (2022) estos destacaron el pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria como principios que enriquecieron el proceso educativo, permitiendo que los educadores cuestionaran las estructuras de poder y promovieran un aprendizaje colaborativo. En este sentido, la integración de diferentes perspectivas epistemológicas se volvió esencial para una formación docente más inclusiva y adaptativa. En el contexto nacional, González y Santiago (2023) analizaron cómo el método hipotético-deductivo de Karl Popper favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular en Perú.

Sin embargo, en el plano local se observó que en el programa de estudios en la maestría en docencia en nivel superior de la UNDAC de formación docente no se lograron integrar de manera efectiva estas teorías en el currículo, lo que resultó en una

formación que no preparó adecuadamente a los futuros educadores para los desafíos del contexto educativo actual. De esta manera, la investigación se enfocó en analizar cómo las escuelas epistemológicas influyeron en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, con el objetivo de identificar las discrepancias existentes y proponer soluciones que contribuyeran a mejorar la calidad educativa. Se plantearon las siguientes variables: escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en docencia en el nivel superior UNDAC.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Planteamiento del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación	4
1.2.1.	Delimitación espacial.....	4
1.2.2.	Delimitación temporal	5
1.2.3.	Delimitación teórica.....	5
1.2.4.	Delimitación poblacional	5
1.3.	Formulación del problema.....	5
1.3.1.	Problema general	5
1.3.2.	Problemas específicos	6
1.4.	Formulación de objetivos	6
1.4.1.	Objetivo general.....	6
1.4.2.	Objetivos específicos	6
1.5.	Justificación de la investigación	7
1.5.1.	Justificación social	7

1.5.2. Justificación teórica	7
1.5.3. Justificación metodológica	8
1.5.4. Justificación práctica.....	8
1.6. Limitaciones de la investigación	9

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio	10
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	10
2.1.2. Antecedentes nacionales	13
2.2. Bases teóricas científicas	16
2.2.1. Escuelas epistemológicas.....	16
2.2.2. Programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior...	40
2.2.3. Enfoques pedagógicos	77
2.3. Definición de términos conceptuales.....	83
2.4. Enfoque filosófico - epistémico.....	84

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación.....	86
3.2. Nivel de investigación	86
3.3. Característica de la investigación	87
3.4. Método de investigación.....	87
3.5. Diseño de investigación.....	88

3.6.	Procedimiento del muestreo	89
3.6.1.	Criterios de Inclusión:.....	90
3.6.2.	Criterios de Exclusión:.....	91
3.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	92
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	94
3.9.	Orientación ética.....	95

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.	Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	96
4.1.1.	Resultados de la técnica de análisis documental	96
4.1.2.	Resultados de la aplicación de las entrevistas	124
4.2.	Discusión de resultados	177
4.2.1.	Discusión de resultados respecto al objetivo general	177
4.2.2.	Discusión de resultados respecto al objetivo específico 1	188
4.2.3.	Discusión de resultados respecto al objetivo específico 2	200
4.2.4.	Discusión de resultados respecto al objetivo específico 3	212

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación de entrevistados	89
Tabla 2 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo general	125
Tabla 3 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo específico 1	136
Tabla 4 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo específico 2	147
Tabla 5 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo específico 3	158

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La formación de docentes en el nivel superior es un aspecto clave para garantizar la calidad de la educación universitaria. En este contexto, los programas de estudios de maestrías en docencia desempeñan un papel fundamental, pues deben proporcionar a los futuros docentes las competencias y herramientas necesarias para ejercer su labor de manera efectiva. Sin embargo, en muchas instituciones de educación superior, estos programas de posgrado presentan desafíos en cuanto a su diseño y desarrollo.

En el caso particular de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC), la maestría en Docencia en el Nivel Superior es una de las ofertas académicas que busca formar a profesionales capaces de desempeñarse como docentes en el ámbito universitario. No obstante, se ha identificado que existe una brecha entre los fundamentos epistemológicos que sustentan dicho programa y su implementación en los cursos que lo conforman.

Esta situación es preocupante, ya que la coherencia entre las bases teóricas y las estrategias metodológicas y evaluativas de un programa de estudios es crucial para garantizar la calidad de la formación docente y, en consecuencia, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Un análisis preliminar del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC ha revelado que existe una desconexión entre los enfoques epistemológicos que sustentan los cursos y la manera en que estos se reflejan en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Si bien el programa presenta una sólida fundamentación teórica en torno a las diferentes escuelas epistemológicas, no se evidencia una articulación clara entre estos marcos conceptuales y su aplicación en el desarrollo de los cursos.

Esta situación podría estar generando una brecha entre la formación teórica y la preparación práctica de los futuros docentes, lo cual podría repercutir en su desempeño en el aula universitaria y, en última instancia, en la calidad de la educación superior.

De mantenerse esta desconexión entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC, podrían surgir una serie de repercusiones negativas. En primer lugar, los estudiantes de la maestría podrían recibir una formación fragmentada, en la que los conocimientos teóricos no se integren de manera coherente con las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas en los cursos.

Esto podría derivar en una falta de preparación de los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el nivel superior, lo cual se reflejaría en un desempeño deficiente en el aula y, por ende, en una menor calidad

de la educación universitaria. Asimismo, la ausencia de una articulación sólida entre las bases epistemológicas y el programa de estudios podría generar una percepción de desactualización y falta de pertinencia del programa, lo que afectaría su atractivo para los potenciales estudiantes.

Para abordar esta problemática, es necesario realizar un análisis exhaustivo de la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Esto permitirá identificar los puntos de conexión y desconexión entre los fundamentos teóricos y su aplicación en los cursos, con el fin de proponer estrategias que fortalezcan la coherencia entre ambos aspectos.

Una vez identificadas las áreas de mejora, se podrán diseñar e implementar acciones concretas para alinear los enfoques epistemológicos con las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas en el programa de estudios. Esto podría incluir, por ejemplo, la revisión y actualización de los sílabos de los cursos, la capacitación del cuerpo docente en torno a las implicaciones epistemológicas de su práctica pedagógica, y la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan monitorear la efectividad de estas medidas.

Mediante este abordaje integral, se espera que el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC logre una mayor coherencia entre sus bases epistemológicas y su implementación, lo que redundará en una formación más sólida y pertinente para los futuros docentes universitarios, y, en consecuencia, en una mejora de la calidad de la educación superior.

Lo referido concuerda con los siguientes estudios internacionales, como es el caso de Boarini, et al (2020) quienes realizaron un estudio histórico epistemológico para analizar los fundamentos epistemológicos sobre los que se ha cimentado el campo educativo. Concluyeron que la historicidad, inicialmente dejada de lado, posteriormente se convirtió en el fundamento disciplinar, pero que se requiere un criterio que trascienda los límites de la propia disciplina.

En el caso de Barroso y Trujillo (2022) analizaron las implicaciones que tiene la construcción del proceso educativo a partir del pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria, encontrando efectos positivos sobre las dimensiones democráticas y pedagógicas.

En un contexto nacional, el estudio de González y Santiago (2023) reflexionaron sobre cómo el método falsacionista de Karl Popper puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Regular en Perú. Asimismo, Ventocilla (2022) determinó la relación entre la epistemología y el pensamiento crítico de los estudiantes del X ciclo de la UNDAC, encontrando una correlación moderada entre ambas variables. Por esta razón, se plantó la siguiente pregunta general: ¿Cómo se reflejan las escuelas epistemológicas en los cursos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024?

1.2. Delimitación de la investigación

1.2.1. Delimitación espacial

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC), específicamente en la maestría en Docencia en el Nivel Superior, ubicada en Cerro de Pasco, Perú.

1.2.2. Delimitación temporal

La investigación se centró en el análisis del programa de estudios vigente durante el período académico 2024. Este enfoque temporal permite examinar la implementación actual de las teorías epistemológicas en la formación docente y su impacto en los estudiantes de la maestría.

1.2.3. Delimitación teórica

El marco teórico de la investigación estuvo compuesto por las principales escuelas epistemológicas, y el programa de estudios de Docencia en el Nivel Superior. Estos enfoques servirán como base para analizar la influencia de las teorías en la práctica docente y en la formulación de los objetivos del programa de estudios.

1.2.4. Delimitación poblacional

La población objeto de estudio estuvo conformada por cuatro docentes de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC que impartían cursos (Seminario de Tesis I y II; Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas; y Seminario de Problemática del Nivel Superior) relacionados con las teorías epistemológicas. La selección de los participantes se realizó de acuerdo al punto 3.5. del capítulo III: Metodología y técnicas de investigación.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cómo influyen las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cómo se relacionan las principales escuelas epistemológicas con los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024?
- ¿De qué manera las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 se vinculan con las orientaciones epistemológicas?
- ¿Cuáles son los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y cómo se relacionan con las perspectivas epistemológicas?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.
- Identificar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.
- Examinar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación social

La tesis genera un beneficio significativo para la comunidad educativa al proponer una mejora en la calidad de la formación docente. Esto se traduce en la preparación de profesionales que no solo dominarán los contenidos teóricos, sino que también serán capaces de aplicar enfoques críticos y reflexivos en su práctica educativa. La comunidad se beneficia al contar con docentes más capacitados que fomenten un aprendizaje significativo en sus alumnos, contribuyendo así a una educación superior más pertinente y acorde a las necesidades del entorno social y cultural. Este fortalecimiento de la calidad educativa impactará positivamente en el desarrollo de una sociedad más crítica, reflexiva y comprometida con su contexto, promoviendo un cambio sostenible y transformador en la educación.

1.5.2. Justificación teórica

La tesis se fundamenta en la necesidad de verificar y analizar críticamente las teorías epistemológicas que sustentan el currículo educativo. Esto implica no solo la validación de conceptos existentes, sino también la identificación de sus limitaciones y la propuesta de nuevas interpretaciones que enriquezcan la formación docente. Al abordar las discrepancias entre las escuelas epistemológicas y su aplicación práctica en el programa de estudios, se busca aportar un marco teórico que fomente un aprendizaje más significativo y pertinente en la educación superior, asegurando que los futuros educadores estén equipados con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos del aula.

1.5.3. Justificación metodológica

La tesis se basa en la utilización de un enfoque hermenéutico y un diseño no experimental para analizar la relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Este enfoque permite comprender las experiencias de los docentes y cómo las teorías epistemológicas influyen en la práctica educativa. La creación de herramientas como la guía de entrevista semiestructurada y la ficha de análisis documental ha sido clave para recopilar datos significativos y asegurar la validez de la información. Además, la triangulación de datos garantiza una interpretación rica de los hallazgos, lo que permite elaborar propuestas para mejorar la coherencia entre teoría y práctica en la formación docente. Este enfoque metodológico enriquece la investigación y contribuye al desarrollo de un marco conceptual aplicable en futuras investigaciones educativas.

1.5.4. Justificación práctica

La tesis se basa en su capacidad para abordar la desconexión entre las escuelas epistemológicas y su aplicación en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC, permitiendo la formulación de propuestas concretas para mejorar la calidad educativa. Al identificar deficiencias en la integración de teorías en la práctica docente, la investigación ofrece recomendaciones que facilitarán la toma de decisiones informadas sobre la revisión del currículo. Esto beneficiará a los docentes e impactará positivamente en la formación de estudiantes más críticos y reflexivos, garantizando que su educación esté alineada con enfoques epistemológicos relevantes. Así, la investigación se convierte en una herramienta valiosa para la mejora continua en el ámbito educativo.

1.6. Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones de este estudio fue que se enfocó únicamente en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC, por lo que los resultados obtenidos podrían no haber sido generalizables a otros programas de posgrado o a otras instituciones de educación superior. Además, el análisis se circunscribió al año 2024, por lo que los hallazgos podrían no haber reflejado cambios o actualizaciones posteriores en el programa de estudios.

Otra limitación fue que, al tratarse de una investigación cualitativa, los resultados estuvieron sujetos a la interpretación y perspectiva del investigador, lo cual podría haber generado cierto grado de subjetividad. Asimismo, la disponibilidad y acceso a la información documental del programa de estudios pudieron haber sido una restricción en el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Boarini, et al (2020) **titulado** "Epistemología y educación: ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica" que fue **publicado** en la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina, la investigación tuvo como **objetivo general** analizar los fundamentos epistemológicos sobre los que se ha cimentado el campo educativo desde su origen hasta la actualidad, para comprender la situación actual de la investigación educativa. La **metodología** que emplearon los autores fue de un estudio histórico-epistemológico que buscaba develar la justificación que, en cada momento y contexto, ha fundamentado dicho campo. Las **principales conclusiones** indican que la historicidad, inicialmente dejada de lado para garantizar el desarrollo de una ciencia racional, posteriormente se convirtió en el fundamento disciplinar. Sin embargo, los autores argumentan que el uso de la historicidad como criterio de justificación no es suficiente para fundamentar el campo, requiriéndose un criterio que trascienda

los límites de la propia disciplina. Una crítica al trabajo es que, si bien recupera la importancia de los elementos valorativos, históricos y contextuales, continúa centrando la justificación en el sujeto cognoscente.

Barroso y Trujillo (2022) **titulado** “El pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria como principios para la enseñanza universitaria” que fue **publicado** en revista de la facultad de educación de Albacete en España, la investigación tuvo como **objetivo general** fue analizar las implicaciones que tiene la construcción del proceso educativo a partir del pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria. La **metodología** empleada fue cualitativa, utilizando grupos de discusión para la recolección de datos. Entre las **principales conclusiones** se destaca que la puesta en práctica del pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria tiene efectos positivos sobre las dimensiones democráticas y pedagógicas, permitiendo la adaptación del proceso educativo a las características de los estudiantes. No obstante, una crítica al trabajo es la reducida muestra utilizada, lo que limita la generalización de los resultados.

Romero y Ordóñez (2020) **titulado** “Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario-inventario epistemológico de creencias epistemológicas (CEICE) en estudiantes universitarios españoles” que fue **publicado** en revista Ibero-Americana de Estudios em Educação de Brasil, la investigación tuvo como **objetivo general** fue examinar la estructura factorial, la fiabilidad, la invariancia factorial según género, año y área de estudio, y describir las puntuaciones de la prueba. La **metodología** empleada fue el análisis factorial confirmatorio, análisis multigrupo y estadística descriptiva. Como **conclusiones principales**, confirmaron la estructura de cuatro factores y encontraron adecuada fiabilidad, especialmente con el coeficiente Alpha Ordinal. Además, se confirmó

la invariancia métrica, aunque no la escalar, entre los grupos analizados. Como crítica, los autores señalan que la muestra no es representativa de la población española y sugieren ampliar las fuentes de validez del instrumento.

Cardoso, et al (2022) en su artículo **titulado** "La teoría de la Educación Avanzada: epistemología de una teoría educativa cubana" que fue **publicado** en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" en Cuba, la investigación tuvo como **objetivo general** argumentar de forma crítica el origen, la trascendencia y la finalidad de esta teoría científica, así como los retos que enfrenta la comunidad científica homónima para dar continuidad a su construcción y validación. Emplearon la **metodología** de métodos teóricos como el análisis documental y el histórico-lógico, así como la revisión documental de tesis doctorales. Entre las **principales conclusiones** se encuentra que la teoría de la Educación Avanzada posee una fundamentación epistemológica y ontológica, y que su aporte a la pedagogía cubana es incuestionable. No obstante, se señala que la comunidad científica de esta teoría tiene importantes retos por delante, como enrumbar los estudios hacia el aporte a las Ciencias de la Educación y actualizar su aparato conceptual.

Hernández (2020), **titulado** "La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación", que fue **publicado** en el Instituto de Estudios Universitarios en México, teniendo como **objetivo general** indagar el proceso formativo y los factores que intervienen en la conformación de la identidad epistemológica de los estudiantes del doctorado en educación del Instituto de Estudios Universitarios (IEU) campus Acapulco. La investigación utilizó una **metodología** cualitativa con diseño hermenéutico, empleando la entrevista como técnica. Entre las **principales conclusiones** se destaca que, para

la conformación de su identidad epistemológica, los investigadores en el campo educativo necesitan comprender su propia identidad docente y reconocer la no-neutralidad ideológica en su quehacer, además se propone un modelo de identidad epistemológica compuesto por un punto nodal y cuatro significantes flotantes. Sin embargo, una crítica al trabajo es que se enfocó en una institución privada, lo cual limita la generalización de los hallazgos a otros contextos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

González y Santiago (2023) en su investigación **titulada** "El Método Hipotético Deductivo de Karl Popper en los Estudiantes de la Educación Básica Regular en Perú", que fue **publicado** en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, teniendo como **objetivo general** reflexionar sobre cómo el método falsacionista de Karl Popper puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR). Para ello, la **metodología** empleada fue la realización de una revisión documental académica especializada, cuya discusión sustentó el tema presentado. Las dos **conclusiones más importantes** fueron que el planteamiento de hipótesis susceptibles de ser falsables en términos negativos, sometidas a pruebas de contraste o empíricas y al escepticismo a través del cuestionamiento y la crítica, dinamiza la discusión argumentativa de los estudiantes con juicios razonables; y que la aplicación del enfoque popperiano en las metodologías y estrategias educativas promueve el incremento del conocimiento a través de la formulación de hipótesis que pueden ser refutadas negativamente. Una crítica al trabajo es que no se presentó evidencia empírica que respalde la efectividad de la propuesta en la práctica educativa.

González (2020) en su investigación **titulada** "Aportes a la enseñanza-aprendizaje del derecho de la Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del

Derecho” que fue **publicado** en la Universidad Autónoma del Perú, teniendo como **objetivo general** sistematizar los aportes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho a través de la Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Para ello, la **metodología** que aplico fue un análisis cualitativo de 64 artículos publicados entre 2014 y 2019, utilizando categorías como paradigma y enfoque curricular, estrategias de enseñanza, investigación, habilidades comunicativas, enseñanza liberadora, el arte en la enseñanza, evaluación, tecnologías de la información y comunicación, enseñanza de derechos humanos, y creatividad. Las dos **conclusiones más importantes** fueron que las estrategias sobre la enseñanza del derecho tienen mayor prevalencia en las publicaciones, y se observa una menor presencia de las categorías de evaluación y creatividad. Una posible crítica al trabajo es que, al centrarse solo en una revista, podría haber un sesgo en la revisión de la literatura sobre el tema.

Ventocilla (2022) el trabajo de investigación **título** "La epistemología y el pensamiento crítico de los estudiantes del X ciclo de la UNDAC, 2019" que fue **publicado** en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, tuvo como **objetivo general** determinar la relación entre la epistemología y el pensamiento crítico de los estudiantes. La investigación empleó la **metodológica** del método hipotético-deductivo, con un diseño no experimental de nivel correlacional de corte transversal. Las **principales conclusiones** fueron que existe una correlación moderada entre la epistemología y el pensamiento crítico, y que la crítica reflexiva y la formación del espíritu crítico tienen una relación débil con el pensamiento crítico. Una crítica al trabajo es que se limita a estudiantes de una sola universidad, por lo que sería importante replicar el estudio en otras instituciones para fortalecer la validez externa de los hallazgos.

López (2021) en su investigación **titulada** "Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios" que fue **publicado** en la Universidad César Vallejo, tuvo como **objetivo general** analizar el impacto de la aplicación de estrategias didácticas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública. La **metodología** empleada fue de enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Las **principales conclusiones** señalan que la implementación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos favoreció significativamente el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Sin embargo, una crítica al trabajo es que la muestra utilizada fue pequeña y limitada a una sola institución, lo que podría restringir la generalización de los resultados.

García (2020) cuya investigación se **titula** "Creencias epistemológicas y la actitud hacia la investigación científica en estudiantes de maestría de una Universidad de Lima Metropolitana". que fue **publicado** en la Universidad Nacional Federico Villarreal. El **objetivo general** de la investigación fue determinar la relación entre las creencias epistemológicas y la actitud hacia la investigación científica en estudiantes de maestría. La **metodología** empleada fue de tipo básica, con un diseño no experimental y un enfoque cuantitativo. Las dos **conclusiones más importantes** fueron: 1) Existe una correlación altamente significativa entre las creencias epistemológicas y la actitud hacia la investigación científica, y 2) Las creencias epistemológicas explican el 44% de la actitud hacia la investigación científica. Una crítica al trabajo podría ser la necesidad de ampliar el estudio a otros contextos educativos para una mayor generalización de los resultados.

2.2. Bases teóricas científicas

2.2.1. Escuelas epistemológicas

Escuela del empirismo lógico

A. Verificación empírica de proposiciones

El empirismo lógico, también conocido como positivismo lógico, se caracteriza por su énfasis en la verificación empírica de las proposiciones. Según Ayer (1959), "el significado de una proposición se encuentra en el método de su verificación" (p. 35). Es decir, para que una afirmación tenga sentido, debe poder contrastarse con la experiencia. Esta posición implica que el conocimiento científico válido debe basarse en observaciones y experimentos, rechazando aquellas proposiciones que no pueden ser verificadas empíricamente. Así, el empirismo lógico busca fundamentar el conocimiento en la evidencia observable, en lugar de en especulaciones metafísicas.

La idea central de esta corriente epistemológica es que el conocimiento debe estar respaldado por la experiencia sensorial. Solo aquellas afirmaciones que pueden ser contrastadas con la realidad observable pueden ser consideradas como conocimiento genuino. De esta manera, el empirismo lógico se distancia de las teorías que se basan en principios a priori o en razonamientos puramente conceptuales.

B. Rechazo de afirmaciones metafísicas

Siguiendo esta línea, el empirismo lógico tiende a rechazar las afirmaciones de carácter metafísico, es decir, aquellas que van más allá de lo que puede ser contrastado empíricamente. Según Carnap

(1950), "las afirmaciones metafísicas carecen de significado cognitivo, ya que no pueden ser verificadas ni refutadas" (p. 80). Esta postura epistemológica considera que las cuestiones metafísicas, al no poder ser sometidas a un proceso de verificación, no pueden ser consideradas como conocimiento genuino. En su lugar, el empirismo lógico se centra en el análisis lógico del lenguaje y en la construcción de teorías científicas basadas en la evidencia observable.

Para los empiristas lógicos, las afirmaciones metafísicas, como aquellas relacionadas con la existencia de Dios, el alma o la naturaleza última de la realidad, carecen de sentido porque no pueden ser contrastadas con la experiencia. Estas proposiciones, al no poder ser verificadas ni refutadas, se consideran carentes de significado cognitivo y, por lo tanto, deben ser excluidas del ámbito del conocimiento científico.

C. Significado cognitivo y verificabilidad

El empirismo lógico también se caracteriza por su énfasis en el significado cognitivo de las proposiciones. Según Ayer (1959), "una proposición tiene significado cognitivo si y solo si puede ser verificada empíricamente" (p. 35). Es decir, solo aquellas afirmaciones que pueden ser contrastadas con la experiencia tienen valor cognoscitivo. Esta concepción del significado implica que las proposiciones que no pueden ser verificadas, ya sea de manera directa o indirecta, carecen de sentido y deben ser rechazadas como carentes de significado cognitivo. De esta manera, el empirismo lógico busca

establecer criterios rigurosos para distinguir entre enunciados con significado y aquellos que carecen de él.

Según los empiristas lógicos, el significado de una proposición se encuentra en su método de verificación. Si una afirmación no puede ser contrastada con la realidad observable, ya sea a través de la observación directa o de experimentos controlados, entonces carece de significado cognitivo y no puede ser considerada como conocimiento válido. Esta posición busca eliminar del ámbito científico cualquier enunciado que no pueda ser sometido a un proceso de verificación empírica. El rechazo de las afirmaciones metafísicas y el énfasis en la verificabilidad como criterio de significado cognitivo son elementos clave del empirismo lógico. Esta corriente epistemológica busca delimitar el campo del conocimiento científico a aquello que puede ser contrastado con la experiencia, dejando de lado todo aquello que no pueda ser sometido a un proceso de verificación.

La posición del empirismo lógico ha sido ampliamente debatida y criticada por filósofos y científicos posteriores, quienes han cuestionado la viabilidad y la pertinencia de este criterio de significado cognitivo basado exclusivamente en la verificabilidad empírica. Estas críticas han llevado a la reformulación y el desarrollo de nuevas perspectivas epistemológicas que buscan una comprensión más amplia y matizada del conocimiento científico.

No obstante, el empirismo lógico ha tenido una influencia significativa en la filosofía de la ciencia y en la concepción del

método científico. Su énfasis en la verificación empírica, el rechazo de las afirmaciones metafísicas y la búsqueda de criterios rigurosos de significado han contribuido a la consolidación de una visión más rigurosa y sistemática de la actividad científica.

Además, el empirismo lógico ha sido fundamental en el desarrollo de la lógica y la filosofía del lenguaje, al promover el análisis lógico de las proposiciones y la clarificación del significado de los enunciados. Estas herramientas han sido ampliamente utilizadas en la construcción y evaluación de teorías científicas.

Si bien el empirismo lógico ha sido objeto de críticas y reformulaciones, su legado sigue siendo relevante en la filosofía de la ciencia contemporánea. Sus aportes han contribuido a la depuración y el refinamiento de los métodos y los criterios de validación del conocimiento científico, sentando las bases para una concepción más rigurosa y sistemática de la actividad investigativa.

Además, el empirismo lógico ha influido en la forma en que se concibe la relación entre la teoría y la observación en la ciencia. Al enfatizar la importancia de la verificación empírica, esta corriente epistemológica ha contribuido a la comprensión de la ciencia como una actividad que busca establecer vínculos estrechos entre las ideas y los hechos, entre los modelos teóricos y los fenómenos observables.

En este sentido, el empirismo lógico ha sido fundamental en la consolidación de una visión de la ciencia como una empresa racional y sistemática, cuyo objetivo es construir conocimiento válido y confiable a través de la contrastación de las proposiciones con la

evidencia empírica. Esta concepción ha sido ampliamente adoptada y desarrollada por diversas escuelas y tradiciones en la filosofía de la ciencia.

Sin embargo, el empirismo lógico también ha sido criticado por su supuesta incapacidad para dar cuenta de la complejidad y la dinámica del conocimiento científico. Algunos autores han señalado que su énfasis en la verificación empírica y el rechazo de las afirmaciones metafísicas puede ser demasiado restrictivo y no lograr captar la riqueza y la evolución del pensamiento científico.

Estas críticas han dado lugar a la emergencia de nuevas perspectivas epistemológicas, como el falsacionismo de Popper, el paradigmatismo de Kuhn o el anarquismo metodológico de Feyerabend, que buscan ampliar y complejizar la comprensión de la ciencia más allá de los límites del empirismo lógico. Estas escuelas han cuestionado la posibilidad de establecer criterios universales y definitivos de validación del conocimiento científico, y han propuesto enfoques más flexibles y contextuales.

No obstante, el empirismo lógico sigue siendo una referencia ineludible en la filosofía de la ciencia, y sus aportes han sido fundamentales para el desarrollo de una concepción más rigurosa y sistemática de la actividad científica. Su legado se mantiene presente en los debates contemporáneos sobre la naturaleza y los métodos de la investigación científica.

Escuela de la epistemología sociologista

A. Importancia de los factores sociales y culturales

A diferencia del empirismo lógico, que se centra en la verificación empírica y la objetividad del conocimiento científico, la epistemología sociologista enfatiza la importancia de los factores sociales y culturales en la generación y validación del conocimiento. Según esta perspectiva, el conocimiento no surge de manera aislada, sino que está inmerso en un contexto social e histórico que lo condiciona y le otorga significado. Bloor (1976) señala que "el conocimiento, lejos de ser una mera representación de la realidad, está moldeado por las fuerzas sociales y culturales que lo producen" (p. 7).

Esta visión cuestiona la idea de que el conocimiento científico es puramente objetivo y neutral, y plantea que los procesos de construcción y validación del saber están atravesados por dinámicas sociales, intereses, valores y creencias compartidas por la comunidad científica.

B. Influencia del contexto social e histórico en el conocimiento científico

Los teóricos de la epistemología sociologista argumentan que el conocimiento científico no puede comprenderse al margen de su contexto social e histórico. Según Kuhn (1962), "los paradigmas científicos no son meros reflejos de la realidad, sino que están condicionados por las tradiciones, las creencias y las prácticas de la comunidad científica" (p. 25). Desde esta perspectiva, los conceptos,

las teorías y los métodos científicos no surgen de manera aislada, sino que están moldeados por las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales en las que se desarrolla la actividad científica. Esto implica que el conocimiento científico no puede ser considerado como algo puramente objetivo y universal, sino que está sujeto a las particularidades de su contexto de producción.

C. Perspectiva de Thomas Kuhn

Un exponente destacado de la epistemología sociologista es Thomas Kuhn, quien en su obra "La estructura de las revoluciones científicas" (1962) propone una visión del desarrollo científico alejada del modelo lineal y acumulativo del empirismo lógico. Kuhn (1962) argumenta que el progreso de la ciencia no se produce de manera gradual y continua, sino a través de "revoluciones científicas" que implican un cambio radical en los paradigmas o marcos conceptuales que guían la investigación. Estos paradigmas, lejos de ser meras representaciones objetivas de la realidad, están influidos por factores sociales, culturales e históricos.

Según Kuhn (1962), los científicos no se limitan a recopilar y verificar hechos, sino que interpretan y organizan los fenómenos de acuerdo con los presupuestos y las tradiciones de su comunidad. Esto significa que la validez del conocimiento científico no depende únicamente de su contrastación empírica, sino también de su aceptación y legitimación por parte de la comunidad científica. La propuesta de Kuhn cuestiona la visión del empirismo lógico al señalar que el conocimiento científico no se desarrolla de manera lineal y

acumulativa, sino que está sujeto a rupturas y discontinuidades que responden a factores sociales y culturales. Esta perspectiva ha sido fundamental para comprender la ciencia como una actividad humana, histórica y contextualizada, en lugar de una empresa puramente racional y objetiva.

La epistemología sociologista, representada por autores como Kuhn, ha tenido un impacto significativo en la filosofía de la ciencia al cuestionar la supuesta neutralidad y universalidad del conocimiento científico. Desde esta perspectiva, la ciencia es una actividad social y cultural, cuyo desarrollo está influido por factores como las tradiciones, las creencias, los intereses y las dinámicas de poder de la comunidad científica.

Esta visión ha llevado a una reconsideración de la relación entre la ciencia y la sociedad, al reconocer que el conocimiento científico no se produce en un vacío, sino que está inmerso en un contexto social e histórico que lo condiciona y le otorga significado. Esto implica una comprensión más amplia y contextualizada de la actividad científica, que trasciende la idea de una ciencia puramente objetiva y neutral.

Además, la epistemología sociologista ha contribuido a la reflexión sobre la diversidad y la pluralidad de las formas de conocimiento, al cuestionar la supremacía del conocimiento científico occidental y al reconocer la importancia de otras formas de saber, como los conocimientos indígenas y tradicionales. Al mismo tiempo, la epistemología sociologista ha sido objeto de debates y críticas. Algunos autores han señalado que su énfasis en los factores

sociales y culturales puede llevar a un relativismo extremo, que pone en duda la posibilidad de alcanzar un conocimiento objetivo y confiable. Otros han cuestionado la supuesta capacidad de esta perspectiva para explicar el progreso y la evolución de la ciencia.

No obstante, la epistemología sociologista ha sido fundamental para ampliar y complejizar la comprensión de la ciencia, al destacar la importancia de los contextos sociales, culturales e históricos en la generación y validación del conocimiento científico. Sus aportes han sido relevantes para el desarrollo de enfoques más interdisciplinarios y sensibles a las dinámicas sociales que atraviesan la actividad científica.

Escuela de la epistemología popperiana

A. Falsacionismo

La epistemología propuesta por Karl Popper, conocida como falsacionismo, se distancia del empirismo lógico y de la epistemología sociologista al plantear una concepción diferente del progreso del conocimiento científico. Popper (1959) argumenta que "el criterio de demarcación entre la ciencia y la no-ciencia no es la verificación, sino la falsabilidad" (p. 40). Según Popper, el conocimiento científico no se basa en la acumulación de observaciones y experimentos que verifican nuestras teorías, sino en la capacidad de estas de ser sometidas a contrastación empírica y, eventualmente, ser refutadas. Para Popper, el objetivo de la ciencia no es la confirmación de hipótesis, sino la búsqueda de teorías que

puedan ser falsadas, es decir, que puedan ser sometidas a pruebas que podrían demostrar su falsedad.

Esta posición implica un rechazo del inductivismo, que busca establecer leyes generales a partir de la observación de casos particulares. En su lugar, Popper propone un enfoque deductivo, en el que las teorías científicas se formulan como conjeturas que deben ser sometidas a rigurosas pruebas de falsación.

B. Crítica y revisión constante de teorías

Según Popper (1959), el conocimiento científico avanza a través de la "conjetura y refutación", es decir, mediante la formulación de teorías que son sometidas a un proceso crítico de contrastación empírica. Cuando una teoría es refutada por la evidencia, debe ser revisada o reemplazada por una nueva teoría que pueda dar cuenta de los fenómenos de manera más satisfactoria. Esta concepción del progreso científico implica que el conocimiento nunca es definitivo ni completo, sino que está sujeto a una constante revisión y mejora. Popper (1959) afirma que "el conocimiento científico no es un conjunto de afirmaciones ciertas, sino un conjunto de conjeturas más o menos bien fundamentadas" (p. 44).

La epistemología popperiana, por lo tanto, enfatiza la importancia de la crítica y la revisión constante de las teorías científicas. Los científicos deben estar dispuestos a cuestionar y poner a prueba sus propias ideas, con el fin de avanzar hacia un conocimiento más sólido y confiable.

C. Rechazo de la acumulación de conocimiento

A diferencia del empirismo lógico, que concibe el progreso científico como una acumulación gradual de conocimiento verificado, Popper (1959) rechaza esta idea y propone una visión más dinámica y transformadora de la ciencia. Popper argumenta que el conocimiento científico no se desarrolla de manera lineal y acumulativa, sino a través de rupturas y reemplazos de teorías. Cada nueva teoría no se limita a agregar información a un acervo de conocimientos, sino que implica una reorganización y reinterpretación de lo que se conocía anteriormente.

Según Popper (1959), "el conocimiento científico no crece por la simple adición de nuevos elementos, sino por la constante revisión y reformulación de nuestras teorías" (p. 46). Esto significa que el progreso de la ciencia no se basa en la acumulación de observaciones y experimentos, sino en la capacidad de los científicos para cuestionar y reemplazar los marcos teóricos existentes. La epistemología popperiana, por lo tanto, se aleja de la visión acumulativa del empirismo lógico y propone una concepción del conocimiento científico como un proceso de constante crítica, revisión y reformulación de teorías. Esta perspectiva enfatiza la importancia de la falibilidad y la apertura al cambio como motores del progreso científico.

La propuesta de Popper ha tenido una influencia significativa en la filosofía de la ciencia, al cuestionar la idea de una ciencia puramente objetiva y neutral, y al resaltar la importancia de la crítica

y la revisión constante de las teorías científicas. Su enfoque falsacionista ha sido ampliamente discutido y debatido, y ha dado lugar a nuevas perspectivas en torno a la naturaleza y el desarrollo del conocimiento científico.

Uno de los aspectos más destacados de la epistemología popperiana es su rechazo del inductivismo y su énfasis en el carácter conjetural y revisable del conocimiento científico. Popper argumenta que la ciencia no se basa en la acumulación de observaciones que verifican nuestras teorías, sino en la formulación de hipótesis que deben ser sometidas a un proceso riguroso de falsación. Esta posición implica una concepción dinámica y transformadora de la ciencia, en la que las teorías no se aceptan de manera definitiva, sino que están sujetas a una constante revisión y reelaboración. Según Popper, el progreso científico no se produce por la mera adición de nuevos conocimientos, sino por la capacidad de los científicos para cuestionar y reemplazar los marcos teóricos existentes.

La epistemología popperiana también ha sido relevante para comprender la importancia de la crítica y la discusión en el avance del conocimiento científico. Popper considera que la ciencia no es una actividad individual, sino una empresa colectiva en la que los científicos deben estar dispuestos a someter sus ideas a un escrutinio riguroso y a aceptar la posibilidad de que sus teorías puedan ser refutadas. Esta visión de la ciencia como un proceso de constante cuestionamiento y revisión ha tenido importantes implicaciones para la práctica científica. Ha llevado a una mayor valoración de la

diversidad de perspectivas y enfoques, así como a una mayor apertura a la crítica y al debate dentro de la comunidad científica.

Además, la epistemología popperiana ha sido fundamental para comprender la importancia de la creatividad y la imaginación en la formulación de nuevas teorías científicas. Popper considera que el progreso de la ciencia no se basa únicamente en la observación y la experimentación, sino también en la capacidad de los científicos para proponer conjeturas audaces y creativas que puedan ser sometidas a prueba. Sin embargo, la propuesta de Popper también ha sido objeto de críticas y debates. Algunos autores han cuestionado la viabilidad práctica del falsacionismo, argumentando que en la realidad es difícil determinar con precisión cuándo una teoría ha sido refutada. Otros han señalado que el énfasis de Popper en la falsación puede llevar a una visión demasiado rígida y dogmática de la ciencia.

A pesar de estas críticas, la epistemología popperiana sigue siendo una referencia fundamental en la filosofía de la ciencia contemporánea. Sus aportes han sido fundamentales para comprender la naturaleza dinámica y revisable del conocimiento científico, así como la importancia de la crítica y la discusión en el avance de la investigación.

Escuela de la epistemología de Lakatos y Feyerabend

A. Programas de investigación (Lakatos)

La epistemología de Imre Lakatos se aleja de las posiciones más rígidas del falsacionismo popperiano y propone una visión más flexible y dinámica del desarrollo científico. Lakatos (1978)

introduce el concepto de "programas de investigación" como una alternativa a la idea de teorías aisladas que deben ser refutadas individualmente. Según Lakatos, los programas de investigación están compuestos por un "núcleo firme" de hipótesis y supuestos fundamentales, rodeado por un "cinturón protector" de hipótesis auxiliares que pueden ser modificadas o reemplazadas sin afectar el núcleo. Estos programas de investigación evolucionan a través de la formulación de nuevas hipótesis y la resolución de problemas.

B. Anarquismo metodológico (Feyerabend)

Por otro lado, Paul Feyerabend, en su obra "Contra el método" (1975), propone una visión radical del desarrollo científico a la que denomina "anarquismo metodológico". Feyerabend (1975) cuestiona la idea de que exista un método científico único y universal, y aboga por un pluralismo metodológico que permita la coexistencia de diferentes enfoques y tradiciones en la investigación.

Según Feyerabend (1975), "no hay una sola regla, por plausible y bien fundamentada que parezca, que no sea violada en algún momento" (p. 19). Esto implica que no existen principios metodológicos fijos que deban guiar la práctica científica, sino que los científicos deben estar abiertos a la utilización de una diversidad de métodos y estrategias. La propuesta de Feyerabend (1975) se aleja del racionalismo y el empirismo tradicionales, al considerar que "el único principio que no inhibe el progreso es: todo vale" (p. 23). Esta posición cuestiona la idea de una ciencia unificada y coherente, y

aboga por la coexistencia de múltiples enfoques y perspectivas en la investigación científica.

C. Pluralidad de enfoques en la ciencia

Tanto la epistemología de Lakatos como la de Feyerabend se caracterizan por su énfasis en la pluralidad de enfoques y métodos en la ciencia. Estos autores cuestionan la idea de una única forma de hacer ciencia y proponen una visión más diversa y flexible del desarrollo del conocimiento científico. Lakatos (1978) considera que los programas de investigación pueden coexistir y competir entre sí, lo que permite que la ciencia avance a través de la confrontación y el diálogo entre diferentes perspectivas. Feyerabend (1975), por su parte, aboga por una "proliferación de teorías" que enriquezca y diversifique la práctica científica.

Ambos autores coinciden en la importancia de reconocer la pluralidad de enfoques y tradiciones en la ciencia, en lugar de buscar una unidad metodológica o teórica. Esto implica una visión de la ciencia como un campo de debates, controversias y confrontación de ideas, en el que la diversidad y la apertura a la diferencia son fundamentales para el progreso del conocimiento. La epistemología de Lakatos y Feyerabend ha sido fundamental para cuestionar la idea de una ciencia neutral, objetiva y unitaria, y para abrir el camino a una comprensión más compleja y contextualizada de la actividad científica. Sus aportes han sido relevantes para el desarrollo de enfoques más interdisciplinarios y sensibles a la diversidad de formas de hacer ciencia.

Uno de los aspectos más destacados de la propuesta de Lakatos es su concepción de los programas de investigación como unidades de evaluación del conocimiento científico. Esta perspectiva se aleja del falsacionismo popperiano al considerar que las teorías no deben ser evaluadas de manera individual, sino como parte de un programa de investigación más amplio. Según Lakatos, los programas de investigación se caracterizan por tener un "núcleo firme" de supuestos fundamentales, rodeado por un "cinturón protector" de hipótesis auxiliares que pueden ser modificadas o reemplazadas sin afectar el núcleo. Esto permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad de las teorías científicas, en contraposición a la idea de refutación definitiva propuesta por Popper.

Por otro lado, la propuesta de Feyerabend se destaca por su defensa del "anarquismo metodológico", es decir, la idea de que no existe un único método científico válido, sino que los científicos deben estar abiertos a la utilización de una diversidad de enfoques y estrategias. Feyerabend cuestiona la existencia de principios metodológicos fijos y aboga por la proliferación de teorías y la coexistencia de múltiples perspectivas en la ciencia. Esta visión del desarrollo científico como un proceso pluralista y abierto a la diferencia ha sido fundamental para cuestionar la idea de una ciencia unificada y coherente. Feyerabend considera que la diversidad de enfoques y tradiciones en la investigación es una condición necesaria para el progreso del conocimiento, ya que permite la confrontación de ideas y la generación de nuevas perspectivas.

Tanto la propuesta de Lakatos como la de Feyerabend han sido objeto de debates y críticas en el campo de la filosofía de la ciencia. Algunos autores han cuestionado la viabilidad práctica de sus ideas, argumentando que pueden llevar a un relativismo extremo o a la fragmentación de la actividad científica. No obstante, los aportes de estos epistemólogos han sido fundamentales para ampliar y complejizar la comprensión de la ciencia, al cuestionar la idea de un método único y al reconocer la importancia de la diversidad de enfoques y tradiciones en la investigación. Sus propuestas han contribuido a la emergencia de una visión más dinámica, contextualizada y pluralista de la actividad científica.

Escuela de la fenomenología

A. Estudio de la experiencia consciente

La fenomenología, como escuela epistemológica, se centra en el estudio de la experiencia consciente y la manera en que los seres humanos perciben e interpretan el mundo. Husserl (1931), considerado el fundador de la fenomenología, afirma que "la fenomenología se interesa por la descripción y el análisis de la estructura de la experiencia" (p. 52). Desde esta perspectiva, el objetivo de la fenomenología no es llegar a un conocimiento objetivo y universal de la realidad, sino comprender cómo se constituye la experiencia subjetiva del mundo. Para los fenomenólogos, el punto de partida no es el mundo exterior, sino la conciencia y la manera en que esta aprehende e interpreta los fenómenos.

Husserl (1931) argumenta que la fenomenología busca "suspender" o "poner entre paréntesis" los supuestos y creencias sobre el mundo, con el fin de centrarse en la descripción y el análisis de la estructura de la experiencia tal como se presenta a la conciencia.

B. Descripción y análisis de la estructura de la experiencia

La fenomenología se caracteriza por su énfasis en la descripción y el análisis de la estructura de la experiencia consciente. Según Husserl (1931), "la fenomenología no busca explicar los fenómenos, sino describirlos tal como se manifiestan a la conciencia" (p. 54). Esto implica un rechazo de las explicaciones causales o funcionales de los fenómenos, y una atención a la manera en que estos se presentan y se organizan en la experiencia vivida. Los fenomenólogos buscan comprender la esencia o la estructura invariante de los fenómenos, más allá de sus particularidades contingentes.

Para lograr este objetivo, Husserl (1931) propone la realización de una "reducción fenomenológica", es decir, un proceso de suspensión o puesta entre paréntesis de los supuestos y creencias sobre el mundo, con el fin de centrarse en la descripción de la experiencia tal como se presenta a la conciencia.

C. Rechazo de presupuestos sobre un mundo independiente

Una de las características fundamentales de la fenomenología es su rechazo de los presupuestos sobre la existencia de un mundo independiente de la conciencia. Husserl (1931) argumenta que "la fenomenología no presupone la existencia de un mundo objetivo, sino que se centra en la manera en que la conciencia constituye y da

sentido a la experiencia" (p. 57). Desde esta perspectiva, la fenomenología se aleja de las posturas realistas y objetivistas, y propone una visión de la realidad como un fenómeno que se constituye en la experiencia consciente del sujeto. La fenomenología no niega la existencia de un mundo exterior, pero considera que este solo adquiere sentido y significado a través de la actividad constituyente de la conciencia.

Esta posición implica un giro radical en la manera de concebir el conocimiento, al alejarse de la idea de un mundo objetivo y preexistente, y centrarse en la comprensión de la experiencia subjetiva y la manera en que esta da forma a la realidad. La fenomenología ha tenido una influencia significativa en diversas áreas del conocimiento, como la filosofía, la psicología, la sociología y las artes. Sus aportes han sido fundamentales para cuestionar las concepciones tradicionales del conocimiento y abrir nuevas perspectivas para comprender la experiencia humana.

Uno de los aspectos más destacados de la fenomenología es su énfasis en la descripción y el análisis de la estructura de la experiencia consciente. Husserl y otros fenomenólogos consideran que la tarea de la fenomenología no es explicar los fenómenos, sino describirlos tal como se presentan a la conciencia, suspendiendo los supuestos y creencias sobre el mundo. Esta posición implica un rechazo de las explicaciones causales o funcionales de los fenómenos, y una atención a la manera en que estos se organizan y se manifiestan en la experiencia vivida. Los fenomenólogos buscan comprender la

esencia o la estructura invariante de los fenómenos, más allá de sus particularidades contingentes.

Además, la fenomenología se caracteriza por su rechazo de los presupuestos sobre la existencia de un mundo independiente de la conciencia. Husserl argumenta que la fenomenología no presupone la existencia de un mundo objetivo, sino que se centra en la manera en que la conciencia constituye y da sentido a la experiencia. Esta posición implica un giro radical en la manera de concebir el conocimiento, al alejarse de la idea de un mundo preexistente y objetivo, y centrarse en la comprensión de la experiencia subjetiva y la manera en que esta da forma a la realidad.

La fenomenología ha tenido una influencia significativa en diversas disciplinas, al cuestionar las concepciones tradicionales del conocimiento y abrir nuevas perspectivas para comprender la experiencia humana. Sus aportes han sido fundamentales para el desarrollo de enfoques más sensibles a la subjetividad y la diversidad de las formas de experimentar el mundo. Sin embargo, la fenomenología también ha sido objeto de críticas y debates. Algunos autores han cuestionado la posibilidad de llevar a cabo una descripción "pura" de la experiencia, sin recurrir a supuestos o presupuestos teóricos. Otros han señalado que la fenomenología puede caer en un solipsismo al centrarse exclusivamente en la experiencia subjetiva, sin considerar adecuadamente la dimensión social y cultural de la existencia humana.

A pesar de estas críticas, la fenomenología sigue siendo una referencia fundamental en la filosofía y las ciencias sociales contemporáneas. Sus aportes han sido fundamentales para ampliar y complejizar la comprensión de la experiencia humana, al cuestionar las concepciones tradicionales del conocimiento y abrir nuevas vías de investigación y reflexión.

Escuela de la hermenéutica

A. Interpretación y comprensión de fenómenos culturales y sociales

La hermenéutica se caracteriza por su énfasis en la interpretación y la comprensión de los fenómenos culturales y sociales. A diferencia de las ciencias naturales, que buscan establecer leyes y explicaciones causales, la hermenéutica se centra en la comprensión del significado y el sentido de las acciones, expresiones y manifestaciones humanas. Según Dilthey (1900), "las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaften) tienen como objetivo la comprensión (Verstehen) de la experiencia humana, en lugar de la explicación (Erklären) de los fenómenos naturales" (p. 27). Esto implica una perspectiva epistemológica que se aleja del modelo explicativo de las ciencias naturales y se enfoca en la interpretación y la comprensión de los fenómenos culturales y sociales.

B. Comprensión empática y significado de acciones y expresiones humanas

La hermenéutica se basa en la idea de que los fenómenos culturales y sociales tienen un significado inherente que debe ser comprendido e interpretado. Gadamer (1960) afirma que "la tarea de

la hermenéutica es reconstruir el significado original de una expresión o acción, a partir de la comprensión empática del contexto en el que se produjo" (p. 35). Esto implica una perspectiva de la comprensión que va más allá de la mera explicación causal o funcional de los fenómenos. La hermenéutica busca una comprensión empática y contextualizada de las acciones y expresiones humanas, con el fin de captar su significado y su sentido.

Según Gadamer (1960), la comprensión hermenéutica implica un proceso de "fusión de horizontes" entre el intérprete y el objeto de estudio, en el que ambos se influyen mutuamente y se transforman a través del diálogo y la interacción.

C. Perspectivas de Dilthey y Gadamer

La hermenéutica tiene una larga tradición en la filosofía y las ciencias sociales, con aportes significativos de autores como Wilhelm Dilthey y Hans-Georg Gadamer.

El autor Dilthey (1900) fue uno de los primeros en proponer una distinción entre las "ciencias de la naturaleza" (Naturwissenschaften) y las "ciencias del espíritu" (Geisteswissenschaften), argumentando que estas últimas requieren un abordaje interpretativo y comprensivo, en lugar de un enfoque explicativo. Entonces las ciencias del espíritu se ocupan de comprender la experiencia humana en su contexto histórico y cultural, a través de la interpretación de los testimonios, las expresiones y las acciones de los seres humanos. Esta comprensión implica un proceso de empatía y recreación del significado original de los fenómenos.

Por su parte, Gadamer (1960) desarrolló una perspectiva hermenéutica que enfatiza la importancia del diálogo y la fusión de horizontes en la comprensión de los fenómenos culturales y sociales. Gadamer (1960) considera que "la comprensión no es un acto de reproducción, sino de producción de significado" (p. 37), en el que el intérprete y el objeto de estudio se transforman mutuamente. La propuesta de Gadamer se aleja de la idea de una comprensión objetiva y definitiva, y aboga por una concepción de la interpretación como un proceso abierto y dialógico, en el que el intérprete y el texto (o el fenómeno) se influyen recíprocamente.

La hermenéutica ha tenido una influencia significativa en diversas disciplinas, como la filosofía, la sociología, la antropología y los estudios literarios. Sus aportes han sido fundamentales para comprender la naturaleza interpretativa y contextualizada de los fenómenos culturales y sociales, y para cuestionar las concepciones positivistas y objetivistas del conocimiento. Uno de los aspectos más destacados de la hermenéutica es su énfasis en la comprensión empática y la interpretación de los significados y sentidos de las acciones y expresiones humanas. A diferencia de las ciencias naturales, que buscan establecer leyes y explicaciones causales, la hermenéutica se centra en la reconstrucción del significado original de los fenómenos, a partir de la comprensión del contexto en el que se producen.

Esto implica una perspectiva epistemológica que se aleja del modelo explicativo y se enfoca en la interpretación y la comprensión

de los fenómenos culturales y sociales. La hermenéutica considera que estos fenómenos tienen un significado inherente que debe ser captado e interpretado, a través de un proceso de empatía y diálogo entre el intérprete y el objeto de estudio.

Las propuestas de Dilthey y Gadamer han sido fundamentales para el desarrollo de esta perspectiva hermenéutica. Dilthey planteó la distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, argumentando que estas últimas requieren un abordaje interpretativo y comprensivo. Por su parte, Gadamer enfatizó la importancia del diálogo y la fusión de horizontes en la comprensión de los fenómenos culturales y sociales. La hermenéutica ha sido relevante para cuestionar las concepciones positivistas y objetivistas del conocimiento, y para abrir nuevas perspectivas en el estudio de los fenómenos humanos. Sus aportes han sido fundamentales para el desarrollo de enfoques más sensibles a la subjetividad, la diversidad y la contextualidad de los fenómenos culturales y sociales.

Sin embargo, la hermenéutica también ha sido objeto de críticas y debates. Algunos autores han cuestionado la supuesta imposibilidad de alcanzar una comprensión objetiva y definitiva de los fenómenos, y han argumentado que la interpretación siempre está condicionada por los prejuicios y las preconcepciones del intérprete. Otros han señalado que la hermenéutica puede caer en un relativismo extremo, al considerar que cada interpretación es válida y legítima en sí misma, sin posibilidad de evaluación o contrastación. Estas críticas han llevado a la reformulación y el desarrollo de nuevas perspectivas

hermenéuticas, que buscan un equilibrio entre la comprensión empática y la evaluación crítica de las interpretaciones.

A pesar de estas críticas, la hermenéutica sigue siendo una referencia fundamental en las ciencias sociales y humanas contemporáneas. Sus aportes han sido esenciales para comprender la naturaleza interpretativa y contextualizada de los fenómenos culturales y sociales, y para abrir nuevas vías de investigación y reflexión en torno a la experiencia humana.

2.2.2. Programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior

La maestría en docencia en el nivel superior es un programa educativo que busca formar profesionales capaces de enfrentar los retos actuales en el ámbito de la educación superior, promoviendo un enfoque integral y sostenible. En este contexto, es fundamental considerar las teorías y metodologías que sustentan su diseño y ejecución.

Según Lara et al., 2018 (2018), la evaluación del impacto de los programas de maestría es crucial para garantizar la sostenibilidad de los mismos. Estos autores argumentan que las instituciones de educación superior deben adaptarse a las demandas sociales y a los desafíos que se presentan en la formación inicial y postgraduada. La evaluación no solo mejora los programas académicos, sino que también responde a las expectativas de la sociedad.

Por otro lado, Díaz (2014) señala que la construcción de programas de estudio desde un enfoque de competencias es esencial en la educación contemporánea. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades y actitudes que son relevantes para la práctica docente, permitiendo que los egresados no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también sean capaces de aplicarlos

en contextos reales. La articulación de competencias con una visión didáctica es vital para mejorar la calidad educativa y responder a las necesidades del entorno.

En este sentido, la maestría en docencia en el nivel superior debe integrar un enfoque de evaluación que no se limite a la simple medición de resultados, sino que incluya una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica una planificación dinámica que ajuste los contenidos y metodologías a las realidades de los estudiantes y del contexto educativo.

En conclusión, es importante destacar que el programa debe fomentar un ambiente de aprendizaje que promueva la colaboración y la innovación, preparando así a los docentes para transformar la educación superior. La formación continua y el desarrollo profesional son aspectos clave en este proceso, ya que aseguran que los egresados estén actualizados y capacitados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Para la tesis el programa de estudios de la Maestría en Docencia en el Nivel Superior de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, consta de 3 semestres con un total de 12 cursos y 36 créditos, estos ahora serán descritos:

Primer semestre

a) Seminario de Epistemología (4 créditos)

La sumilla del curso presenta de manera clara y concisa los aspectos fundamentales del mismo. Se indica que es un curso teórico-práctico, cuyo propósito es proporcionar los conocimientos referidos a la filosofía de la ciencia, metodología y teorías del conocimiento, indagando sobre el pensamiento científico en el conocimiento del mundo. Los contenidos se estructuran en cuatro unidades temáticas,

lo cual permite una organización lógica y secuencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sílabo define una competencia general, la cual apunta a que el estudiante analice y explique el desarrollo de las líneas esenciales de la epistemología a partir del estudio crítico de la ciencia y su relación con la filosofía, mostrando la naturaleza compleja de la ciencia en general y de la ciencia social en particular, así como su importancia ante el fenómeno educativo. Asimismo, se plantean cuatro capacidades específicas, las cuales se orientan a que el estudiante:

- Comprenda y explique la ciencia y la investigación científica como problema epistemológico, ontológico y ético-axiológico.
- Interprete y explique la naturaleza e importancia de la epistemología como rasgo distintivo de la supra ciencia.
- Evalúe y explique las epistemologías positivistas genéticas y la producción del conocimiento científico.
- Juzgue y explique la epistemología de orientación histórica y las teorías críticas de la ciencia.
- Estas capacidades se encuentran alineadas con la competencia general y permiten el desarrollo progresivo de los aprendizajes a lo largo del curso.

Unidad 1: La ciencia y la investigación científica

Esta unidad se centra en el estudio de la ciencia y la investigación científica como problemas epistemológicos, ontológicos y ético-axiológicos. Se abordan temas como los conceptos e importancia de la ciencia, sus características, la estructura de la ciencia y las

revoluciones científicas, las etapas de investigación, los tipos de investigación, el método científico y la filosofía de la ciencia.

Unidad 2: La naturaleza e importancia de la epistemología

En esta unidad se profundiza en el estudio de la epistemología, sus nociones preliminares (filosofía, ontología, gnoseología, ética), su concepto, utilidad, ramas y epistemologías regionales. Además, se analizan las contribuciones epistemológicas, la verificación y falsabilidad, y la teoría de la complejidad y la descolonización epistemológica.

Unidad 3: Las epistemologías positivistas genéticas y producción del conocimiento científico

La tercera unidad se enfoca en las epistemologías positivistas genéticas y la producción del conocimiento científico. Se estudia la relación entre epistemología y educación, el empirismo de Francis y Roger Bacon, David Hume y John Locke, la postura positivista de Auguste Comte y el Círculo de Viena, la epistemología genética y los fundamentos y métodos de la producción del conocimiento científico.

Unidad 4: La epistemología de orientación histórica y las teorías críticas de la ciencia

En la última unidad, se aborda la epistemología de orientación histórica y las teorías críticas de la ciencia. Se analizan las contribuciones de Immanuel Kant, Karl Marx y la Escuela de Frankfurt, el historicismo según Karl Popper, la concepción científica del mundo, el fenomenalismo y la unidad de la ciencia, y el rango científico de las ciencias sociales.

Estrategias metodológicas

El sílabo propone una variedad de estrategias metodológicas que buscan promover un aprendizaje activo y participativo por parte de los estudiantes. Estas incluyen el uso de la pedagogía de la pregunta, el Activador del Pensamiento (PAR), métodos como el heurístico, hermenéutico, estudio de casos y centros de interés, técnicas como las de lectura, organizadores de la información, tándem, discusión y debate, y formas expositiva, argumentativa, exegética, oral, audiovisual y escrita.

Además, se plantea el desarrollo de las sesiones de manera virtual, a través de plataformas como Classroom, Google Meet y WhatsApp, lo cual permite adaptarse a la realidad personal y familiar de cada estudiante. Se prioriza el uso de organizadores de la información, como el PAR, y se propone el diseño y ejecución de un taller virtual sobre temática epistemológica.

Medios y materiales

El sílabo contempla el uso de diversos medios y materiales, tanto en la modalidad presencial como virtual. Estos incluyen viñetas, plaquetas, libros electrónicos, separatas, presentaciones en PowerPoint, laptops, parlantes, celulares, USB, entre otros. Además, se hará uso de recursos digitales como el Classroom, Google Meet y WhatsApp.

Sistema de evaluación

El sistema de evaluación propuesto en el sílabo contempla tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y

evaluación sumativa. La evaluación diagnóstica se realizará a través de la observación y explicación de la dinámica social y natural vigente, utilizando una lista de cotejo o de control como instrumento.

La evaluación formativa se llevará a cabo durante las clases presenciales y/o virtuales, considerando los indicadores de las competencias y capacidades, y utilizando como instrumentos listos de cotejo o de control que evalúen evidencias orales, escritas, de ejecución y actitudinales.

La evaluación sumativa se realizará a través de la suma de las calificaciones por cada contenido tridimensional (conceptual, procedimental y actitudinal) y el promedio por cada unidad. El promedio final del curso se obtendrá a través de la aplicación de una fórmula que pondera los promedios de las cuatro unidades.

Bibliografía

El sílabo presenta una amplia y actualizada bibliografía, tanto de fuentes impresas como electrónicas, que abarcan diversos enfoques y perspectivas en torno a la epistemología y la filosofía de la ciencia. Estas fuentes incluyen libros, artículos, diccionarios y recursos web, lo cual permite a los estudiantes acceder a una variedad de información y profundizar en los temas abordados en el curso.

b) Seminario de Investigación Científica (5 créditos)

Sumilla

La sumilla presenta de manera clara y concisa los aspectos generales del curso "Seminario de Investigación Científica". Destaca que es de naturaleza teórico-práctica, promoviendo las bases

conceptuales del conocimiento y el proceso de investigación científica en la formación universitaria. Enfatiza en la tipología metodológica, estrategias para la formulación de problemas científicos, contrastación de hipótesis y desarrollo de informes. Además, establece que el curso comprende cuatro unidades temáticas.

Competencias y capacidades

El sílabo define una competencia general que busca que el estudiante construya conocimiento académico de posgrado a partir del diseño general de un trabajo de investigación, identificando el conocimiento científico, aplicando normas para desarrollar un proyecto de investigación y presentar un informe.

Asimismo, establece cuatro capacidades específicas que permiten al estudiante identificar el esquema de un trabajo de investigación, reconocer el conocimiento científico en transformación, contrastar las características de las normas para planificar un proyecto de investigación, y analizar los elementos que conforman un informe de tesis.

Programación de Unidades

Unidad 1: Esquema del diseño general de un trabajo de investigación científica

En esta unidad, el estudiante identifica el esquema y partes de un proyecto de investigación, elaborando un formato y estructura para su desarrollo. Además, reconoce las partes preliminares de un

informe de investigación y las categorías de referencias bibliográficas.

Unidad 2: Conocimiento, métodos y enfoques de la investigación científica

En esta unidad, el estudiante define y diferencia el conocimiento científico, la ciencia y la investigación científica. Identifica los tipos y características de la investigación, así como los enfoques de la misma.

Unidad 3: Normas metodológicas para la planificación de un proyecto de investigación científica

En esta unidad, el estudiante define y elabora la estructura de un proyecto de investigación, aplicando los fundamentos teóricos y aspectos administrativos para su planificación.

Unidad 4: Normas metodológicas para la ejecución: informe de tesis, evaluación y sustentación de un trabajo de investigación científica

En esta unidad, el estudiante identifica la estructura de un informe final de tesis, elaborando los capítulos, conclusiones y recomendaciones. Además, organiza y prepara la disertación oral de la tesis.

Estrategias metodológicas

El sílabo plantea el uso de estrategias de enseñanza como la exposición, el trabajo colaborativo, grupal e individual, y la solución de problemas. Asimismo, menciona el uso de recursos didácticos del aula virtual, como plataformas Zoom, Google Meet y Classroom.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se propone la observación e interpretación de hechos, indagación de fuentes de información, presentación de trabajos individuales y grupales, y sustentaciones. También se menciona el uso de foros de consulta, chats y diarios wiki.

Medios y materiales

Para el docente, se menciona el uso de computadora, internet, plataformas virtuales, multimedia y libros actualizados. Para los estudiantes, se propone el uso de libros seleccionados, folletos, guías de práctica, resúmenes de clases, internet y manuales de las plataformas.

Sistema de evaluación

El sílabo establece un sistema de evaluación que contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación sumativa se calcula a partir del promedio de las cuatro unidades de aprendizaje, considerando un 30% de aprendizajes conceptuales, 50% de aprendizajes procedimentales y 20% de aprendizajes actitudinales.

Los requisitos de aprobación incluyen una asistencia mínima del 70% a clases, entrega y sustentación de laboratorios, y obtención de una nota mínima de 14.

Bibliografía

El sílabo presenta una amplia y actualizada bibliografía, tanto en libros impresos como en fuentes electrónicas. Incluye obras de autores reconocidos en el campo de la metodología de la

investigación científica, como Hernández Sampieri, Kerlinger, Ñaupas, Tafur, entre otros. Además, menciona diversas páginas web y repositorios de revistas científicas.

c) *Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas (4 créditos)*

Sumilla

La sumilla presenta de manera clara y concisa los aspectos generales del curso "Seminario de Investigación Científica". Destaca que es de naturaleza teórico-práctica, promoviendo las bases conceptuales del conocimiento y el proceso de investigación científica en la formación universitaria. Enfatiza en la tipología metodológica, estrategias para la formulación de problemas científicos, contrastación de hipótesis y desarrollo de informes. Además, establece que el curso comprende cuatro unidades temáticas.

Competencias y capacidades

El sílabo define una competencia general que busca que el estudiante construya conocimiento académico de posgrado a partir del diseño general de un trabajo de investigación, identificando el conocimiento científico, aplicando normas para desarrollar un proyecto de investigación y presentar un informe.

Asimismo, establece cuatro capacidades específicas que permiten al estudiante identificar el esquema de un trabajo de investigación, reconocer el conocimiento científico en transformación, contrastar las características de las normas para

planificar un proyecto de investigación, y analizar los elementos que conforman un informe de tesis.

Programación de Unidades

Unidad 1: Esquema del diseño general de un trabajo de investigación científica.

En esta unidad, el estudiante identifica el esquema y partes de un proyecto de investigación, elaborando un formato y estructura para su desarrollo. Además, reconoce las partes preliminares de un informe de investigación y las categorías de referencias bibliográficas.

Unidad 2: Conocimiento, métodos y enfoques de la investigación científica.

En esta unidad, el estudiante define y diferencia el conocimiento científico, la ciencia y la investigación científica. Identifica los tipos y características de la investigación, así como los enfoques de la misma.

Unidad 3: Normas metodológicas para la planificación de un proyecto de investigación científica.

En esta unidad, el estudiante define y elabora la estructura de un proyecto de investigación, aplicando los fundamentos teóricos y aspectos administrativos para su planificación.

Unidad 4: Normas metodológicas para la ejecución: informe de tesis, evaluación y sustentación de un trabajo de investigación científica.

En esta unidad, el estudiante identifica la estructura de un informe final de tesis, elaborando los capítulos, conclusiones y recomendaciones. Además, organiza y prepara la disertación oral de la tesis.

Estrategias metodológicas

El sílabo plantea el uso de estrategias de enseñanza como la exposición, el trabajo colaborativo, grupal e individual, y la solución de problemas. Asimismo, menciona el uso de recursos didácticos del aula virtual, como plataformas Zoom, Google Meet y Classroom.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se propone la observación e interpretación de hechos, indagación de fuentes de información, presentación de trabajos individuales y grupales, y sustentaciones. También se menciona el uso de foros de consulta, chats y diarios wiki.

Medios y materiales

Para el docente, se menciona el uso de computadora, internet, plataformas virtuales, multimedia y libros actualizados. Para los estudiantes, se propone el uso de libros seleccionados, folletos, guías de práctica, resúmenes de clases, internet y manuales de las plataformas.

Sistema de evaluación

El sílabo establece un sistema de evaluación que contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación sumativa se calcula a partir del promedio de las cuatro unidades de aprendizaje, considerando un 30% de aprendizajes conceptuales,

50% de aprendizajes procedimentales y 20% de aprendizajes actitudinales.

Los requisitos de aprobación incluyen una asistencia mínima del 70% a clases, entrega y sustentación de laboratorios, y obtención de una nota mínima de 14.

Bibliografía

El sílabo presenta una amplia y actualizada bibliografía, tanto en libros impresos como en fuentes electrónicas. Incluye obras de autores reconocidos en el campo de la metodología de la investigación científica, como Hernández Sampieri, Kerlinger, Ñaupas, Tafur, entre otros. Además, menciona diversas páginas web y repositorios de revistas científicas.

d) Seminario de Tópicos Selectos de Psicología Educativa (4 créditos)

Sumilla

La sumilla del curso de "Seminario de Tópicos Selectos de Psicología Educativa" describe que se trata de una asignatura de naturaleza teórico-práctica, cuyo propósito es que el estudiante de maestría pueda examinar la ciencia psicológica, las diversas áreas de la psicología moderna y sus aplicaciones en la conducta de las personas, a fin de proponer alternativas de solución en el contexto educativo y social. Abarca temas como la ciencia de la psicología, las bases biológicas de la conducta, la sensación y percepción, y la inteligencia y capacidades mentales.

Competencias y capacidades

El sílabo establece como competencia general que, al concluir el semestre, el estudiante de maestría podrá examinar la ciencia psicológica, las diversas áreas de la psicología moderna y sus aplicaciones en la conducta de las personas, a fin de proponer alternativas de solución en el contexto educativo y social.

Las capacidades específicas son:

- Utilizar la habilidad lógica para explicar la ciencia de la psicología educativa, y reconocer su importancia en la formación académica.
- Fundamentar las bases biológicas de la conducta, y promover su dominio y aplicación en la educación.
- Fundamentar el proceso de la sensación y percepción, y promover su dominio y aplicación en la educación.
- Fundamentar el proceso de la inteligencia y capacidades mentales, y promover su dominio y aplicación en la educación.

Programación de Unidades

Unidad 1: La ciencia de la psicología

Esta unidad tiene como capacidad que el estudiante utilice la habilidad lógica para explicar la ciencia de la psicología educativa, y reconozca su importancia en la formación académica. Los contenidos abarcan la definición de la psicología como ciencia, su quehacer, objeto, áreas, conceptos, instrumentos y ética e investigación. También se abordan los paradigmas del aprendizaje y la problemática de la psicología educativa.

Unidad 2: Bases biológicas de la conducta

La capacidad de esta unidad es que el estudiante fundamente las bases biológicas de la conducta, y promueva su dominio y aplicación en la educación. Los contenidos incluyen el estudio del sistema nervioso y sus efectos en la conducta humana, así como el sistema endocrino y sus efectos en la conducta.

Unidad 3: Sensación y percepción

En esta unidad, la capacidad es que el estudiante fundamente el proceso de la sensación y percepción, y promueva su dominio y aplicación en la educación. Los temas abarcan la naturaleza y procesos básicos de la sensación, los órganos sensoriales y su importancia en la educación, así como la relatividad y creatividad de la percepción y su importancia en la educación.

Unidad 4: Inteligencia y capacidades mentales

La capacidad de esta unidad es que el estudiante fundamente el proceso de la inteligencia y capacidades mentales, y promueva su dominio y aplicación en la educación. Los contenidos incluyen las bases teóricas científicas de la inteligencia, así como la diversidad de las capacidades mentales, la creatividad y la inteligencia.

Estrategias metodológicas:

El sílabo indica que se utilizará la metodología activa, con estrategias como el método exegético, socrático (preguntas y respuestas), estrategias de interacción sincrónica y asincrónica, tanto por parte del docente como del estudiante. Además, se plantea el

trabajo individual y en equipo, así como el uso de estudios dirigidos y trabajos en equipos.

Medios y materiales

Para la atención virtualizada, se utilizarán recursos sincrónicos como chat, videollamadas, videoconferencias, y asincrónicos como foros, correo electrónico y redes sociales. Para la atención presencial (opcional), se contará con ordenador, pizarra, proyector multimedia, entre otros.

Sistema de evaluación

El proceso de evaluación será permanente, a través de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación sumativa se realizará considerando el promedio de las cuatro unidades de aprendizaje, con una ponderación de 40% para los aprendizajes conceptuales, 50% para los aprendizajes procedimentales y 10% para los aprendizajes actitudinales.

Bibliografía

El sílabo presenta una amplia lista de fuentes bibliográficas, tanto de libros físicos como de recursos digitales, que abarcan temas relacionados con la psicología educativa, la epistemología de la psicología, la psicología cognitiva, entre otros.

Segundo semestre

e) Seminario de Currículo en la Educación (4 créditos)

Sumilla

La sumilla del curso presenta de manera clara y concisa los aspectos teóricos y prácticos que se abordarán a lo largo del desarrollo

del curso. Se menciona que se realizará un análisis y reflexión sobre los aspectos teóricos y metodológicos del diseño curricular en educación superior, discutiendo los aportes de autores relevantes. Los contenidos temáticos se dividen en cuatro unidades, lo cual permite una estructura organizada y secuencial del curso.

Competencias y capacidades

Las competencias y capacidades definidas para el curso son pertinentes y están alineadas con los objetivos del programa de maestría. Permiten que los estudiantes comprendan y apliquen los fundamentos básicos del currículo, el currículo basado en competencias en educación superior, y puedan diseñar propuestas curriculares y de sílabos. Además, se enfatiza en el desarrollo de una actitud crítico-reflexiva, lo cual es fundamental para el perfil de egreso de una maestría.

Programación de unidades

Unidad 1: Fundamentos básicos del currículo

En esta unidad se abordan los conceptos y fundamentos teóricos del currículo por competencias, así como el pensamiento complejo y el enfoque socioformativo. El análisis de estos elementos permite que los estudiantes tengan una sólida base conceptual para abordar las siguientes unidades.

Unidad 2: El currículo basado en competencias en educación superior

En esta unidad se profundiza en las características y fases del diseño curricular por competencias, los perfiles por competencias, la

evaluación por competencias y el diseño curricular con enfoque socioformativo. Esto permite que los estudiantes desarrollen una comprensión integral del currículo por competencias en el contexto de la educación superior.

Unidad 3: Propuesta de diseño curricular de educación superior

En esta unidad, los estudiantes analizan propuestas de diseño curricular de diferentes universidades, lo cual les permite desarrollar una visión crítica y reflexiva sobre los enfoques y modelos curriculares. Además, elaboran una propuesta de currículo con enfoque socioformativo.

Unidad 4: Propuesta de sílabo como parte operativa del diseño curricular

En esta última unidad, los estudiantes profundizan en la estructura, partes y planificación del sílabo por competencias, así como en los aspectos de evaluación y bibliografía. Esto les permite desarrollar las capacidades necesarias para diseñar un sílabo acorde con los fundamentos teóricos del currículo por competencias.

Estrategias metodológicas

El sílabo plantea el uso de estrategias metodológicas pertinentes y coherentes con el enfoque por competencias. Se destaca el uso de la plataforma virtual Classroom, con estrategias síncronas y asíncronas, lo cual permite una modalidad de enseñanza-aprendizaje flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes. Además, se menciona el uso de estrategias centradas en el trabajo colaborativo, la

individualización de la enseñanza y la presentación de información en grupo, lo cual favorece el desarrollo de competencias.

Medios y materiales

Los medios y materiales propuestos, tanto para el docente como para los estudiantes, son adecuados y pertinentes para el desarrollo del curso. Se menciona el uso de la plataforma virtual, videoconferencias, libros y revistas electrónicas especializadas, y recursos audiovisuales, lo cual permite contar con una variedad de recursos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sistema de evaluación

El sistema de evaluación planteado es coherente con el enfoque por competencias. Se contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con una ponderación adecuada de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, se establece un criterio de asistencia mínima para la permanencia en el curso, lo cual es importante para el logro de los objetivos.

Bibliografía

La bibliografía propuesta es amplia y actualizada, abarcando diversas fuentes de información relevantes para el desarrollo del curso, como libros especializados, revistas electrónicas y documentos de organizaciones reconocidas. Esto permite que los estudiantes tengan acceso a una variedad de referencias bibliográficas que enriquecerán su proceso de aprendizaje.

f) Seminario de Estadística Aplicada a la Investigación Educativa
(4 créditos)

Sumilla

La sumilla del curso describe que se trata de una asignatura de naturaleza teórico-práctica cuyo propósito es brindar las técnicas de la inferencia estadística para la prueba de hipótesis, utilizando paquetes estadísticos informáticos. Abarca los siguientes temas principales: prueba de hipótesis, estadísticas paramétricas y no paramétricas, y principales pruebas de hipótesis.

Competencias y capacidades

El sílabo establece competencias generales que buscan que los estudiantes comprendan la organización del curso y asuman su propio desarrollo en la organización, clasificación, análisis e interpretación de datos para realizar inferencias estadísticas. Además, se plantean capacidades específicas relacionadas con el análisis de la estadística, la explicación de conceptos básicos, la definición de conceptos de probabilidad y muestreo, y el análisis y aplicación de pruebas paramétricas y no paramétricas.

Programación de Unidades

- Unidad I: Analiza aspectos fundamentales de la estadística, sus conceptos básicos, variables estadísticas y organización de datos en tablas de distribución de frecuencias.
- Unidad II: Explica los conceptos básicos de estadística descriptiva, interpreta resultados estadísticos y resuelve situaciones problemáticas de análisis de datos.

- Unidad III: Define conceptos de probabilidad, muestreo, estimación e introduce a la prueba de hipótesis.
- Unidad IV: Analiza y aplica pruebas paramétricas y no paramétricas a situaciones de investigación, haciendo uso de software estadístico.

Estrategias metodológicas

El sílabo plantea diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, como clases magistrales, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, sesiones prácticas, aprendizaje colaborativo, investigación individual, presentaciones y debates, y autoevaluación y reflexión. Estas estrategias buscan involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y promover la aplicación práctica de los conceptos teóricos.

Medios y materiales

Tanto para el docente como para los estudiantes, se prevé el uso de guías de trabajos de investigación, dispositivos tecnológicos (laptop, smartphone, PC, USB), entornos y aulas virtuales, textos digitales, revistas especializadas y software estadístico (Excel, SPSS).

Sistema de evaluación

El sistema de evaluación contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación sumativa se basa en el promedio de las notas de los exámenes parciales, considerando los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se establece también los requisitos de aprobación del curso.

Bibliografía

El sílabo presenta una amplia lista de referencias bibliográficas, tanto en formato físico como electrónico, que abarcan temas de estadística, estadística aplicada a la investigación, uso de software estadístico, entre otros. Estas fuentes de información brindan un soporte teórico y práctico adecuado para el desarrollo del curso.

g) *Seminario de Didáctica Superior (4 créditos)*

Sumilla

La sumilla del curso describe que se trata de una asignatura de naturaleza teórico-práctica que permite el análisis y reflexión de los aspectos teórico-metodológicos de la enseñanza en el contexto de la educación superior, con el fin de mejorar el desempeño docente. El curso está organizado en 4 unidades temáticas.

Competencias y capacidades

El curso busca desarrollar en los estudiantes la competencia de comprender el análisis de las principales teorías didácticas, métodos, técnicas, procedimientos y el uso de las tecnologías de la información para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el contexto de la educación superior. Para ello, se plantean 4 capacidades específicas a ser desarrolladas.

Programación de Unidades

Unidad 1: Analiza la teoría general de la didáctica y la problemática de la educación superior peruana, valorando su aplicación en los procesos de aprendizaje.

Unidad 2: Identifica las técnicas y procedimientos más importantes de la didáctica de la educación superior, valorando su eficacia y eficiencia.

Unidad 3: Analiza y valora el uso de las tecnologías de la información en la educación superior, reconociendo su importancia.

Unidad 4: Analiza y valora el aprendizaje colaborativo con el uso de herramientas virtuales, a fin de mejorar la calidad educativa.

Estrategias metodológicas

El sílabo plantea el uso de estrategias de enseñanza como la exposición, el trabajo colaborativo, grupal e individual, apoyándose en recursos didácticos del aula y plataformas virtuales. Las estrategias de aprendizaje incluyen la observación e interpretación de hechos, indagación de fuentes, presentación de trabajos, sustentaciones y foros de consulta.

Medios y materiales

Tanto para el docente como para los estudiantes, se plantea el uso de plataformas virtuales, internet, páginas web, multimedia, libros digitales y físicos, así como computadoras.

Sistema de evaluación

El sistema de evaluación contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación se realiza a través de aprendizaje conceptual (30%), aprendizaje procedimental (50%) y aprendizaje actitudinal (20%).

Bibliografía

El sílabo presenta una extensa bibliografía actualizada, tanto de fuentes impresas como electrónicas, que abarcan temas relacionados con la didáctica, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y el uso de las tecnologías en la educación superior.

h) Seminario Taller de Tesis I (5 créditos)

Sumilla

La sumilla del curso indica que el carácter de la asignatura es teórico-práctico, brindando los fundamentos necesarios para el proceso de planeamiento de la investigación en el campo de la Docencia en el Nivel Superior. Su propósito fundamental es el diseño y elaboración del proyecto de investigación, que servirá como base y requisito previo para la formulación de la tesis del graduando. Se organiza en cuatro unidades: I. Problemas de Investigación; II. Marco Teórico; III. Metodología de la Investigación; y IV. Aspectos Administrativos.

Competencias y Capacidades

El curso busca que el estudiante formule el Plan de Tesis, aplicando un enfoque sistémico, pensamiento crítico, y utilizando diversas fuentes de información y tecnologías de la información y comunicación. Además, debe proponer y defender con argumentos el proyecto de investigación científica.

Las capacidades a desarrollar son: observar y reflexionar sobre la naturaleza de los problemas de la realidad a investigar; explicar la base teórica del problema de estudio y evaluar la pertinencia y

viabilidad del proyecto; analizar la metodología, técnicas e instrumentos para la recolección y procesamiento de datos; y establecer el cronograma y presupuesto, mostrando confiabilidad de los resultados en la defensa del proyecto.

Programación de Unidades

Unidad 1: Problema de Investigación

- Se analiza y reflexiona sobre la necesidad de realizar una tesis en el ámbito de la Docencia en el Nivel Superior, identificando y analizando la interdependencia de la tesis con la investigación científica.
- Se transforma la información de la tesis en un mapa conceptual y se elabora un flujograma de los procedimientos para formular el proyecto de investigación.

Unidad 2: Marco Teórico

- Se analiza la estructura de un plan de tesis o proyecto de investigación, identificando y planteando los problemas del proyecto.
- Se elabora y presenta el esquema de problemas y objetivos, y se propone y justifica la importancia del proyecto.

Unidad 3: Metodología de la Investigación

- Se identifica referencias del proyecto, esbozando las bases teóricas y científicas.
- Se proponen soluciones probables, tipificando las variables, y se investigan los diversos métodos y diseños de la investigación.

Unidad 4: Aspectos Administrativos

- Se indaga y se informa sobre las normas APA a considerar en la redacción del proyecto.
- Se revisa la pertinencia del proyecto final de investigación y se propone un informe sintético.

Estrategias Metodológicas

El desarrollo de la asignatura se realizará mediante la modalidad presencial, donde el docente suministrará información pertinente y complementaria para acceder a los conocimientos. Estos serán procesados a través de un conjunto de actividades individuales y colaborativas, que conduzcan al cumplimiento de las competencias y capacidades establecidas.

Medios y Materiales:

Se utilizarán diversos medios y materiales como el aula de clase, multimedia, pizarras, laptops, computadoras, tablets, smartphones, internet, libros, lecturas y la plataforma Classroom.

Sistema de Evaluación

La evaluación se realizará a través de una evaluación diagnóstica, evaluación formativa (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) y evaluación sumativa. El promedio de la unidad de aprendizaje (PUA) se calcula a partir de los aprendizajes conceptuales (30%), aprendizajes procedimentales (60%) y aprendizajes actitudinales (10%).

Bibliografía

La bibliografía incluye libros, artículos y recursos electrónicos relacionados con la metodología de la investigación, el diseño de tesis y el uso de las normas APA.

Tercer semestre

i) Seminario de Didáctica Universitaria (4 créditos)

Sumilla

La sumilla del curso presenta de manera clara y concisa que la asignatura es de naturaleza teórico-práctica, y que permite el análisis de los principales métodos y técnicas actuales para desarrollar adecuadamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes en los diversos niveles educativos. Esto evidencia que el curso tiene como objetivo principal brindar a los estudiantes los conocimientos y herramientas necesarias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Competencias y Capacidades

Las competencias y capacidades definidas en el sílabo son pertinentes y están alineadas con el objetivo del curso. Se enfocan en que los estudiantes apliquen métodos, técnicas, estrategias y el uso de tecnologías de la información para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo las principales teorías didácticas. Esto permite que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse de manera efectiva como docentes en el nivel superior.

Programación de Unidades:

Unidad I: Teoría general de la didáctica y problemática de la educación superior peruana.

Esta unidad se enfoca en que los estudiantes analicen los fundamentos teóricos de la didáctica y su problemática en la educación superior, valorando su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es fundamental para que los estudiantes comprendan el contexto y los desafíos de la educación superior en el Perú.

Unidad II: Técnicas y procedimientos más importantes de la didáctica de la Educación superior.

En esta unidad, los estudiantes desarrollan los métodos, técnicas y estrategias importantes de la didáctica de la educación superior, comprendiendo sus fundamentos teóricos y aplicándolos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto les permitirá contar con herramientas prácticas para mejorar su desempeño docente.

Unidad III: Usos de la tecnología de la información en la educación superior.

La unidad se enfoca en que los estudiantes implementen el uso de las tecnologías de la información en la educación superior, comprendiendo las ventajas y desventajas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es relevante dado el creciente uso de las TIC en la educación superior.

Unidad IV: Herramientas informáticas en los procesos de aprendizaje.

En esta unidad, los estudiantes utilizan las herramientas informáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo la gestión del conocimiento y el tiempo, demostrando una actitud creativa y eficaz en el logro de los objetivos. Esto les permitirá incorporar de manera efectiva las TIC en sus prácticas docentes.

Estrategias Metodológicas

El sílabo presenta estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas para el desarrollo del curso. Estas incluyen el trabajo colaborativo, grupal e individual, la solución de problemas, exposiciones y socialización de resultados. Además, se menciona el uso de recursos didácticos del aula virtual y plataformas virtuales como Google Classroom y Google Meet. Estas estrategias son coherentes con el enfoque teórico-práctico del curso.

Medios y Materiales

Los medios y materiales descritos en el sílabo son apropiados para el desarrollo del curso, tanto para el docente como para los estudiantes. Se menciona el uso de recursos tecnológicos como computadoras, internet, plataformas virtuales, multimedia, entre otros. Además, se incluyen recursos bibliográficos actualizados y relevantes para el curso.

Sistema de Evaluación

El sistema de evaluación propuesto en el sílabo es adecuado, incluyendo evaluaciones diagnósticas, formativa y sumativa. Se considera la participación, la presentación de trabajos, informes y la sustentación individual y grupal. Además, se establecen los requisitos de aprobación del curso, como la asistencia mínima y la nota mínima aprobatoria.

Bibliografía

La bibliografía presentada en el sílabo es amplia y actualizada, incluyendo tanto fuentes impresas como electrónicas. Abarca diversos autores y enfoques relevantes para el desarrollo del curso, lo cual brindará a los estudiantes un panorama completo de los temas tratados.

j) Seminario de Problemática del Nivel Superior (4 créditos)

Sumilla

La sumilla describe que la asignatura es de naturaleza teórica y práctica, y forma parte del plan de estudios de la Maestría en Docencia de Nivel Superior de la Escuela de Posgrado de la UNDAC. Está orientada a analizar la educación en el país, incidiendo en los problemas, necesidades e intereses de la educación superior, tratando de correlacionar los niveles educativos. El curso se organiza en cuatro unidades temáticas.

Competencias y Capacidades

El sílabo establece una competencia general que desarrolla un análisis crítico y propositivo sobre los problemas, necesidades e

intereses de la educación superior, integrando conocimientos teóricos y prácticos que permitan la correlación efectiva entre los niveles educativos y la adaptación a los contextos nacionales e internacionales en el ámbito de la educación superior.

Las capacidades específicas se enfocan en: 1) Analizar y argumentar la crisis del modelo clásico de educación superior y su relación con la globalización; 2) Examinar y explorar los retos y oportunidades que enfrenta la universidad moderna, valorando las innovaciones educativas del siglo XXI; 3) Comparar, contrastar y diseñar los modelos tradicionales y emergentes de educación superior, así como estrategias para la implementación de modelos educativos innovadores; y 4) Analizar y adaptar casos de estudios internacionales sobre educación superior, exitosos al contexto local.

Programación de Unidades

Unidad I: Crisis del modelo clásico de educación superior y la globalización

Se analizan y argumentan la crisis del modelo clásico de educación superior y su relación con la globalización.

Unidad II: Visión de la universidad en el siglo XXI

Se examinan y exploran los retos y oportunidades que enfrenta la universidad moderna, valorando las innovaciones educativas del siglo XXI.

Unidad III: Modelos actuales de educación superior

Se comparan, contrastan y diseñan los modelos tradicionales y emergentes de educación superior, así como estrategias para la implementación de modelos educativos innovadores.

Unidad IV: Experiencias de educación superior en el mundo actual

Se analizan y adaptan casos de estudios internacionales sobre educación superior, exitosos al contexto local.

Estrategias Metodológicas

El sílabo indica que las clases serán virtuales y presenciales, combinando métodos expositivos (clases magistrales, presentaciones multimedia) y participativos, adecuados para la modalidad virtual-presencial. Se utilizarán recursos digitales como videos y lecturas seleccionadas, accesibles a través de una plataforma de aprendizaje en línea.

Medios y Materiales

Los medios y materiales a utilizar incluyen clases activas, la plataforma Classroom, videos de YouTube, y lecturas de la red, libros de especialidad, informes analíticos e interpretativos.

Sistema de Evaluación

El sistema de evaluación contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (virtual-presencial). La ponderación de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales es de 40%, 50% y 10% respectivamente, para obtener el Promedio de Unidad de Aprendizaje.

Bibliografía

La bibliografía incluye una amplia variedad de fuentes, entre libros, artículos, informes y tesis, que abordan temas relacionados con la educación superior, la internacionalización, los modelos y tendencias, el aseguramiento de la calidad, entre otros.

k) Seminario Taller de Técnicas Modernas de Gestión en la Educación Superior (4 créditos)

Sumilla

La sumilla presenta una descripción general del curso, destacando que es de naturaleza teórica y práctica, cuyo propósito es analizar las principales técnicas de gerencia como la calidad total, la cultura de calidad y la reingeniería de procesos en la gestión de instituciones educativas de nivel superior. Se menciona que el desarrollo de los contenidos está organizado en 4 unidades.

Competencias y capacidades

El sílabo define una competencia general que busca que el estudiante analice, socialice y tome decisiones sobre la gerencia en la educación superior, la cultura de calidad, la reingeniería de procesos, los modelos de acreditación institucional y las estrategias para la mejora continua de la gestión de calidad, todo ello con una actitud crítica y reflexiva. Además, se plantean 4 capacidades específicas que permiten desarrollar dicha competencia general.

Programación de Unidades

Unidad 1: "Gerencia en la Educación Superior"

Analiza y define posturas sobre las competencias necesarias para el siglo XXI, las bases de la autoestima, liderazgo, gestión escolar con gerencia, y propone estrategias de gerencia universitaria en tiempos de transformación.

Unidad 2: "Cultura de Calidad y la Reingeniería de Procesos"

Analiza y expone sobre la cultura de calidad en las universidades, la reingeniería de procesos y la metodología para implementar un sistema de gestión de calidad en la educación superior.

Unidad 3: "Modelos de Acreditación Institucional"

Analiza, socializa y toma decisiones sobre los modelos de acreditación institucional, explica las condiciones básicas de calidad para obtener el licenciamiento de universidades, institutos pedagógicos y tecnológicos.

Unidad 4: "Mejora Continua de la Gestión de Calidad"

Explica las estrategias y procesos de mejora continua de la gestión de calidad, analiza el estatuto y el plan estratégico institucional de la UNDAC, así como el plan de trabajo de la oficina de gestión de calidad.

Estrategias metodológicas

El sílabo plantea una variedad de estrategias metodológicas como exposiciones, talleres, trabajos aplicados, lecturas y eventos fuera del aula/asincrónicas, lo cual permite una combinación de actividades teóricas y prácticas.

Medios y materiales

Se detallan los medios y materiales tanto para el docente (classroom, multimedia, textos, etc.) como para los estudiantes (aula virtual, lecturas virtuales, plataforma de la universidad, etc.), lo cual garantiza el desarrollo adecuado del curso.

Sistema de evaluación

El sílabo contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con una ponderación de 20% para el aprendizaje conceptual, 60% para el aprendizaje procedimental y 20% para el aprendizaje actitudinal.

Bibliografía

Se presenta una extensa lista de referencias bibliográficas, tanto de libros como de artículos y documentos electrónicos, que abarcan los temas centrales del curso y brindan a los estudiantes diversas fuentes de consulta.

I) Seminario Taller de Tesis II (5 créditos)

Sumilla

La sumilla indica que el curso está dirigido a maestristas en educación, corresponde al área de formación posgraduada y tiene un enfoque teórico-práctico. Tiene como objetivo principal ejecutar el proyecto de investigación y redactar el informe final. Será evaluado de manera participativa y grupal, con un enfoque por competencias, innovador y visionario. Comprende 4 unidades: Recolección de la información, Análisis de la información, Prueba de hipótesis e Informe de investigación.

Competencias y capacidades

El curso busca que el participante identifique y conozca los elementos de la metodología científica, ejecute el proyecto de investigación y elabore el informe de tesis, con rigurosidad académica, originalidad y ética investigativa. Las capacidades específicas son:

- Maneja el proceso de recolección de información
- Analiza la información recolectada
- Maneja las estrategias de prueba de hipótesis
- Redacta el informe de la tesis

Programación de Unidades

Unidad 1 - Recolección de información: Aborda las técnicas de recolección de datos, a través de una lectura y un taller con diálogo interactivo cognitivo inferencial.

Unidad 2 - Análisis de la información: Desarrolla las técnicas de análisis de información, también mediante una lectura y un taller con diálogo interactivo cognitivo inferencial.

Unidad 3 - Prueba de hipótesis: Trata sobre la prueba de hipótesis, con una lectura y un taller con diálogo interactivo cognitivo inferencial.

Unidad 4 - Informe de investigación: Aborda la redacción del informe de tesis, a través de una lectura y un taller con diálogo interactivo cognitivo inferencial.

Estrategias metodológicas

El curso utiliza una variedad de estrategias metodológicas, entre ellas: Aprendizaje basado en el diálogo interactivo vivencial cognitivo productivo (ABDIVCP), análisis documentales, aula invertida, controles de lectura, design thinking, diálogo, ERP University, estudios y análisis de casos, exposiciones, informes de lecturas, mesas redondas, resumir textos, seminarios, talleres, técnicas participativas, trabajo de campo, y trabajos individuales y colectivos.

Medios y materiales

Para el docente se considera el uso de Meet, la plataforma Classroom, Google Drive y el sitio web del posgrado de la universidad. Para los estudiantes, se utilizarán los mismos recursos.

Sistema de evaluación

El curso contempla una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La calificación final se obtiene del promedio de las 4 unidades de aprendizaje, donde se evalúan los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Bibliografía

La bibliografía es amplia y actualizada, con referencias a libros, artículos de revistas, sitios web y videos relacionados con la metodología de la investigación, técnicas de recolección y análisis de datos, prueba de hipótesis y redacción de informes de investigación.

2.2.3. Enfoques pedagógicos

Los enfoques pedagógicos son fundamentales en la educación, ya que guían la forma en que se enseña y se aprende. Cada enfoque ofrece una perspectiva única sobre cómo los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes. A través de la comprensión de estos enfoques, los educadores pueden seleccionar y adaptar estrategias que se alineen con las necesidades de sus estudiantes, promoviendo una experiencia de aprendizaje más efectiva y significativa.

En este contexto, se explorarán diversas corrientes pedagógicas que han influido en la práctica educativa contemporánea. Desde el conductismo, que se centra en el comportamiento observable, hasta el enfoque crítico, que busca empoderar a los estudiantes para cuestionar y desafiar las estructuras sociales, cada enfoque aporta un conjunto de principios y estrategias que enriquecen el proceso educativo.

Conductista

Representantes: Los exponentes más destacados de este enfoque son B.F. Skinner, Ivan Pavlov y John B. Watson. Skinner, por ejemplo, propuso que el comportamiento humano puede ser modificado a través de refuerzos y castigos, lo que se traduce en aplicaciones prácticas en el aula. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso de condicionamiento, donde los estímulos externos influyen en las respuestas del individuo. Pavlov, a través de sus experimentos con perros, demostró cómo se puede crear una conexión entre un estímulo neutro y una respuesta condicionada, sentando las bases para la teoría conductista.

Fundamentos: El conductismo se basa en la premisa de que todo comportamiento es aprendido y puede ser modificado mediante técnicas de condicionamiento. Este enfoque enfatiza la observación de comportamientos y su modificación a través de refuerzos positivos y negativos. La enseñanza conductista se centra en la repetición y la práctica, utilizando recompensas para reforzar conductas deseadas y castigos para disminuir comportamientos no deseados. Como resultado, este enfoque ha sido ampliamente utilizado en entornos educativos para establecer normas de comportamiento y promover el aprendizaje a través de la práctica sistemática.

Cognitivista

Representantes: Este enfoque cuenta con figuras prominentes como Jean Piaget, Jerome Bruner y David Ausubel. Piaget, por ejemplo, desarrolló la teoría de etapas del desarrollo cognitivo, que resalta cómo los individuos construyen su conocimiento a lo largo del tiempo en diferentes etapas. Bruner, por su parte, enfatizó la importancia del aprendizaje por descubrimiento, donde los estudiantes son activos en su proceso de aprendizaje, explorando y descubriendo información por sí mismos.

Fundamentos: El cognitivismo se centra en los procesos mentales internos, como la memoria, la percepción y la resolución de problemas. A diferencia del conductismo, que se enfoca en el comportamiento observable, el cognitivismo investiga cómo las personas procesan y almacenan información. Este enfoque sugiere que el aprendizaje implica la construcción activa de significados, donde los estudiantes relacionan nueva información con sus conocimientos previos. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza cognitivistas se

enfocan en facilitar el aprendizaje significativo, utilizando organizadores previos y fomentando la reflexión crítica.

Constructivista

Representantes: Jean Piaget y Lev Vygotsky son dos de los teóricos más influyentes en el constructivismo. Piaget enfatizó que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de experiencias previas, mientras que Vygotsky destacó la importancia del contexto social en el aprendizaje. La interacción entre estudiantes y su entorno es fundamental para la construcción del conocimiento, según este enfoque.

Fundamentos: El constructivismo se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias. Este enfoque enfatiza la importancia de las experiencias previas como punto de partida para el aprendizaje. Los educadores que adoptan este enfoque suelen utilizar estrategias como el aprendizaje por descubrimiento y el andamiaje, que proporcionan apoyo temporal a los estudiantes mientras desarrollan nuevas habilidades y conocimientos. De esta manera, se fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

Socio-Constructivista

Representantes: Lev Vygotsky es el principal exponente de este enfoque. Su teoría sociocultural enfatiza que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción con otros y por herramientas culturales. Vygotsky argumenta que la construcción del conocimiento no ocurre en un vacío, sino que está profundamente influenciada por el contexto social y cultural en el que se encuentra el aprendiz.

Fundamentos: El enfoque socio-constructivista sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción social y que el contexto cultural juega un papel crucial en el aprendizaje. Este enfoque reconoce que los estudiantes aprenden mejor cuando trabajan en colaboración y comparten sus ideas. Las estrategias de enseñanza, como el aprendizaje colaborativo, fomentan la participación activa de los estudiantes y utilizan herramientas culturales para mediar el aprendizaje. De este modo, se crea un entorno de aprendizaje inclusivo y dinámico que potencia el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Humanista

Representantes: Carl Rogers y Abraham Maslow son figuras clave en el enfoque humanista. Rogers propuso que el aprendizaje debe ser centrado en el estudiante, enfatizando la importancia de crear un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo. Maslow, por otro lado, destacó la jerarquía de necesidades humanas, argumentando que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo personal y el aprendizaje efectivo.

Fundamentos: El enfoque humanista considera al estudiante como un ser integral, enfocándose no solo en el aspecto cognitivo, sino también en el emocional y social. Este enfoque busca crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro, donde los estudiantes se sientan valorados y respetados. Las estrategias de enseñanza humanistas incluyen la autoevaluación y el aprendizaje emocional, que fomentan la autoestima y la autoexpresión. A través de este enfoque, se busca preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales.

Sociocultural

Representantes: Lev Vygotsky se destaca en este enfoque, que enfatiza cómo la cultura y la sociedad influyen en el desarrollo cognitivo. La teoría sociocultural de Vygotsky sostiene que el aprendizaje ocurre en un contexto social y cultural, donde las interacciones y las herramientas culturales son fundamentales para el desarrollo del conocimiento.

Fundamentos: El enfoque sociocultural sostiene que el conocimiento y las habilidades se construyen a través de la interacción social y se mediatizan por herramientas culturales, incluyendo el lenguaje. Este enfoque destaca la importancia de comprender cómo el contexto cultural influye en las formas de pensar y aprender. Las estrategias de enseñanza incluyen la mediación cultural y el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes trabajan juntos y utilizan herramientas culturales para construir su conocimiento. Esto ofrece una perspectiva más rica y diversa sobre el aprendizaje.

Crítico

Representantes: Paulo Freire es una figura destacada en el enfoque crítico, que busca desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes para que cuestionen las estructuras sociales. Su obra "Pedagogía del oprimido" enfatiza la necesidad de una educación que fomente la reflexión crítica y la acción social.

Fundamentos: Este enfoque se centra en la transformación social y la emancipación a través de la educación. Se busca empoderar a los estudiantes para que reconozcan y enfrenten las injusticias y desigualdades en su contexto. Las estrategias de enseñanza incluyen la pedagogía del diálogo, donde los estudiantes participan activamente en la discusión y el análisis crítico de su entorno social.

Este enfoque no solo trata de transmitir conocimientos, sino de formar ciudadanos comprometidos con la justicia social.

Ecológico

Representantes: Urie Bronfenbrenner es el principal exponente de este enfoque, que considera el aprendizaje dentro de múltiples contextos interrelacionados. Su teoría ecológica destaca la importancia de estudiar al individuo en relación con su entorno y cómo diferentes sistemas influyen en el desarrollo.

Fundamentos: El enfoque ecológico destaca que el desarrollo humano está influenciado por diversos contextos, desde la familia hasta la cultura más amplia. Estos contextos interactúan entre sí y afectan continuamente el aprendizaje y el desarrollo del individuo. Las estrategias de enseñanza incluyen la evaluación integral de contextos y el diseño de intervenciones que consideren las múltiples influencias en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque promueve un entendimiento más holístico de las experiencias de los estudiantes.

Tecnológico

Representantes: Seymour Papert y Richard Mayer son figuras clave en el enfoque tecnológico, que integra la tecnología en la educación. Papert fue pionero en la idea de que la tecnología puede facilitar un aprendizaje más profundo y significativo, mientras que Mayer se centró en el diseño eficaz de materiales educativos multimedia.

Fundamentos: Este enfoque considera que las tecnologías digitales pueden transformar el aprendizaje, haciéndolo más accesible y personalizado. La integración de herramientas tecnológicas en el aula permite a los estudiantes interactuar con el contenido de nuevas maneras y fomenta la colaboración y el

aprendizaje activo. Las estrategias incluyen el uso de plataformas de aprendizaje en línea, recursos educativos abiertos y herramientas digitales interactivas que facilitan la participación activa de los estudiantes.

Experiencial

Representantes: John Dewey y David Kolb son dos exponentes de este enfoque, que se basa en el aprendizaje a través de experiencias directas. Dewey enfatizó la importancia de la acción y la reflexión en el aprendizaje, mientras que Kolb desarrolló un modelo de aprendizaje experiencial que describe el ciclo de aprendizaje en cuatro etapas.

Fundamentos: El enfoque experiencial sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando se realiza a través de la acción y la reflexión sobre experiencias prácticas. Este enfoque promueve la aplicación de conocimientos en situaciones reales, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y reflexionar sobre su aprendizaje. Las estrategias de enseñanza incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio y la reflexión crítica sobre las experiencias vividas. Esto prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real, fomentando un aprendizaje más profundo y significativo.

2.3. Definición de términos conceptuales

A continuación, se presenta una lista de términos clave utilizados en la Tesis:

- A. Epistemología: La epistemología es la rama de la filosofía que se encarga del estudio del conocimiento, su origen, estructura, métodos y validez (Bunge, 1972).

- B. Escuelas epistemológicas: Las escuelas epistemológicas son diferentes enfoques o corrientes filosóficas que abordan la naturaleza, los métodos y la validación del conocimiento científico (Wartofsky, 1973).
- C. Método científico: El método científico es un procedimiento general para tratar un conjunto de problemas, que implica la enunciación de un conjunto de enunciados que describen una secuencia repetible de operaciones (Mehlberg, 1958).
- D. Ciencias formales y ciencias factuales: Las ciencias formales, como la lógica y la matemática, se enfocan en el estudio de ideas y estructuras lógicas, mientras que las ciencias factuales, como la física y la psicología, se ocupan del estudio de los fenómenos del mundo real (Wartofsky, 1973).
- E. Programa de estudios: El programa de estudios es la organización y estructuración de los cursos, contenidos y actividades que forman parte de un plan de estudios en una institución educativa (Bunge, 1972).

2.4. Enfoque filosófico - epistémico

El enfoque filosófico-epistémico de la tesis aborda la relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC, destacando cómo estas influencias son cruciales para la formación docente. En este contexto, se analizan diversas corrientes epistemológicas, tales como el empirismo lógico, la epistemología sociologista y el constructivismo, entre otras, resaltando su impacto en la práctica educativa y la calidad de la enseñanza.

La investigación identifica que la integración de teorías epistemológicas en el currículo es fundamental para promover un aprendizaje significativo y crítico en los estudiantes. Sin embargo, se evidencia una desconexión entre las

teorías y su aplicación práctica en los cursos. Este desfase puede limitar el desarrollo de competencias críticas y reflexivas en los futuros docentes, afectando así la calidad educativa.

Asimismo, se subraya la importancia de las estrategias metodológicas, que deben alinearse con las orientaciones epistemológicas para garantizar una formación integral. Se concluye que una revisión y actualización del programa de estudios, así como una capacitación continua de los docentes en teorías epistemológicas, son necesarias para mejorar la coherencia entre la teoría y la práctica en la enseñanza.

Finalmente, se recomienda establecer un marco conceptual claro que vincule los fundamentos teóricos del programa con las distintas escuelas epistemológicas, garantizando así una formación docente más sólida y pertinente que responda a las demandas contemporáneas del ámbito educativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue *básica o fundamental*, entendida como “aquella que, basándose en los resultados de la investigación básica, pura o fundamental está orientada a resolver los problemas sociales de una comunidad, región o país (...)” (Ñaupas et al., 2018, p. 136). En este contexto, el tema de tesis se vinculó con el tipo de investigación *básico o fundamental* porque buscó resolver problemas sociales y mejorar la calidad educativa, lo que fue relevante en el análisis de cómo las diferentes corrientes epistemológicas influyeron en el diseño y desarrollo del programa. Asimismo, esto se logró a través de una investigación descriptiva y exploratoria, que consideró la influencia de estas escuelas en la formación docente, lo que fue esencial para abordar la desconexión entre teoría y práctica en la educación superior.

3.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación fue el *descriptivo* “cuyo objetivo principal es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o

dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones, o de los procesos naturales o sociales” (Ñaupas et al., 2018, p. 134). Así el tema de tesis, se relacionó con el nivel de investigación descriptivo porque busco recopilar información sobre las características y propiedades del programa de estudios, así como sobre las escuelas epistemológicas que lo sustentaron. Esto incluyó la identificación de las teorías, métodos y enfoques que las escuelas aportaron al currículo, lo que facilitó entender cómo estos elementos se articularon en la formación docente.

3.3. Característica de la investigación

La investigación tuvo un carácter *descriptivo y exploratorio*, lo cual se ajusta adecuadamente al tema de estudio. Fue descriptiva, porque busco detallar y caracterizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios, lo cual permitirá obtener una imagen detallada de dicha relación. Asimismo, también fue exploratoria, debido a que se indago sobre un tema que no ha sido ampliamente investigado en el contexto de la UNDAC, lo cual contribuirá a generar nuevos conocimientos en este campo.

3.4. Método de investigación

El método de investigación fue el *hermenéutico*, entendido como “el método que consiste en interpretar, explicar, traducir de manera interna un texto, mientras que la dogmática se ocupa de la parte externa pues su construcción es después de construida la norma” (Caurritero, 2025, p. 48). Así, el tema de tesis se relacionó con el método hermenéutico, ya que buscó comprender la relación entre las escuelas epistemológicas y el programa académico desde una perspectiva contextualizada, considerando las experiencias y perspectivas de los docentes. Al aplicar este enfoque, se facilitó la interpretación de cómo las teorías

epistemológicas se manifestaron en la práctica educativa, revelando las conexiones entre la teoría y la práctica en la enseñanza.

Asimismo, para la discusión de los resultados se optó por el método de “*análisis de casos*”, este se refiere a un método de investigación cualitativa utilizado para estudiar un fenómeno en profundidad dentro de su contexto real. En el caso de la tesis, esta se empleó para formular un caso por cada hipótesis, para luego ser discutida conforme a los resultados, logrando relacionar el análisis de casos con la evaluación de cómo las distintas escuelas epistemológicas influían en la práctica docente y la formulación de objetivos del programa de estudios.

3.5. Diseño de investigación

El diseño de investigación general fue “**no experimental**”, entendida como: “aquella realizada sin maniobrar de forma intencionada ninguna de las variables” (Caurritero, 2025, p. 142). Así, el tema de tesis se relacionó adoptando un diseño no experimental, ya que permitió recopilar datos sobre las características del programa de estudios y las teorías epistemológicas que lo sustentaban, facilitando la identificación de patrones y relaciones que podrían no haber sido evidentes en un entorno controlado.

El diseño particular fue el **fenomenológico**, de acuerdo a Óre, et al. (2023, p. 2) que refiere: “está orientado a describir y explicar la estructura básica de la experiencia vivida, y reconocer el impacto del valor educativo de tal experiencia”. Esto implicó que este diseño fenomenológico buscó captar las vivencias y percepciones de los participantes en relación a su experiencia educativa (los cuatro docentes entrevistados), lo cual fue crucial para comprender cómo las teorías epistemológicas influyeron en su práctica docente.

3.6. Procedimiento del muestreo

El procedimiento de muestreo para el caso de la técnica de investigación “Entrevista” fue el *no probabilístico de tipo intencional* que consiste en la estrategia de selección de muestras en la que los investigadores eligen deliberadamente a los participantes basándose en características específicas que son relevantes para los objetivos del estudio.

Ahora bien, el *muestreo no probabilístico* se explica como el que “interviene el criterio del investigador para seleccionar a las unidades muestrales, de acuerdo con ciertas características que requiera la naturaleza de la investigación que se quiera desarrollar” (Ñaupas et al., 2018, p. 342). En este caso, la población total estuvo constituida por doce docentes de la maestría que impartieron clases en los tres semestres del programa. Sin embargo, se eligieron solo cuatro docentes por los *criterios de inclusión y exclusión [3.5.1. y 3.5.2.]* en los párrafos siguientes, así se consideraron estos cursos:

Tabla 1 *Relación de entrevistados*

PARTICIPANTES	CURSOS
Docente 1	Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas
Docente 2	Seminario de Tesis I
Docente 3	Seminario de Tesis II
Docente 4	Seminario de Problemática en el Nivel Superior

Fuente: Elaboración propia

La elección de un muestreo no probabilístico se justificó en este contexto porque se buscaba obtener información específica y relevante sobre cómo las teorías epistemológicas se integraban en el currículo y se reflejaban en la práctica docente. Al seleccionar a estos cuatro docentes, se aseguró que los participantes

tuvieran una experiencia directa y conocimientos profundos sobre los temas en cuestión, lo que enriqueció el análisis y la interpretación de los resultados.

El tipo de muestreo “**intencional**”, es “el criterio que prima en este muestreo es la intención que persigue la investigación” (Ñaupas et al., 2018, p. 342). El tema de tesis, al optar por un muestreo intencional, buscó identificar a aquellos docentes que no solo tenían la experiencia necesaria, sino que también estaban en una posición adecuada para proporcionar información valiosa sobre cómo las teorías epistemológicas se integraban en el currículo de la maestría.

Por lo tanto, la **población muestral** estuvo constituida por cuatro docentes que enseñaron en la maestría en educación en el Nivel Superior durante el periodo 2023 – 2024, estos fueron elegidos por los siguientes “**criterios de inclusión y exclusión**”:

3.6.1. Criterios de Inclusión:

- **Experiencia Docente:** Los participantes debían tener al menos un año de experiencia en la enseñanza en la maestría en docencia en el nivel superior.
- **Conocimiento de Teorías Epistemológicas:** Los docentes debían demostrar un conocimiento sólido sobre las teorías epistemológicas y su aplicación en el currículo de la maestría.
- **Disponibilidad para Participar:** Debían estar dispuestos y disponibles para participar en el estudio, proporcionando información a través de entrevistas o encuestas.

3.6.2. Criterios de Exclusión:

- Falta de Experiencia: Se excluyeron a aquellos docentes que no contaban con al menos un año de experiencia en la enseñanza en la maestría en docencia.
- Cursos No Relevantes: Se excluyeron a los docentes que no habían impartido cursos relacionados con las corrientes epistemológicas o que enseñaron asignaturas no pertinentes para el tema de tesis.
- Falta de Conocimiento: Aquellos docentes que no demostraron un conocimiento adecuado de las teorías epistemológicas o su integración en el currículo fueron excluidos.
- Incapacidad para Participar: Se excluyeron a los docentes que, por razones personales o laborales, no podían participar en el proceso de recolección de datos.

Por último, para el caso de la **técnica de análisis documental**, se aplicó el muestreo no probabilístico de tipo intencional, que fue una estrategia de selección de documentos en la que se eligieron deliberadamente aquellos que fueron relevantes para los objetivos de la investigación. Según Ñaupas et al. (2018, p. 342), este enfoque implicó que "intervino el criterio del investigador para seleccionar a las unidades muestrales, de acuerdo con ciertas características que requirió la naturaleza de la investigación que se quiso desarrollar".

En este caso, la población total de documentos consistió en los sílabos de los cursos del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC y libros especializados en epistemología, abarcando un total de doce cursos impartidos en los tres semestres del programa. Sin embargo, se eligieron solo los documentos de cuatro cursos que estuvieron directamente relacionados

con el tema de la tesis: Corrientes Filosóficas, Tesis I, Tesis II y el curso de Problemática en el Nivel Superior. La selección de estos documentos se basó en su relevancia para analizar cómo las teorías epistemológicas se integraron en el currículo y su impacto en la práctica educativa.

Este enfoque de muestreo permitió realizar un análisis exhaustivo de los documentos seleccionados, facilitando la identificación de patrones, discrepancias y conexiones entre los fundamentos teóricos y las orientaciones epistemológicas presentes en el programa de estudios.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La tesis optó por dos técnicas de recolección de datos, la técnica de análisis documental y la entrevista. En el caso del *análisis documental* explicado como “una técnica de investigación para recoger o recopilar información, relevante, con alto grado de veracidad, de fuentes documentales con el objetivo de verificar las hipótesis de trabajo” (Ñaupas et al., 2018, p. 308).

De esta manera, el tema de tesis se relacionó con la técnica de análisis documental debido a la necesidad de examinar y evaluar la documentación existente que sustentaba el currículo del programa educativo. Esta técnica permitió a los investigadores analizar documentos relevantes, tales como planes de estudio y sílabos, para identificar cómo las teorías epistemológicas se integraban en la formación docente.

Al optar por la técnica de análisis documental, su instrumento fue la *ficha de análisis documental o la matriz de análisis* [Revisar Anexo 5], que consiste en “la recopilación documental sirve para tener conocimientos previos, sobre el tema-problema de investigación, y evitar el ridículo de “redescubrir” un problema ya investigado; (...), en el marco teórico de la investigación (Ñaupas et al., 2018,

p. 308). Este instrumento ayudó a contextualizar la evolución del currículo en relación con las corrientes epistemológicas y permitió a los investigadores identificar cambios y tendencias en la enseñanza a lo largo del tiempo.

En referencia a la técnica de la *entrevista* [Revisar Anexo 3] entendida como “un conjunto de preguntas abiertas que no condicionan la respuesta del entrevistado sino más bien permiten que se expresen libremente” (Caurritero, 2025, p. 217). Estas entrevistas proporcionaron un espacio para que los docentes expresaran sus ideas y reflexiones sobre la integración de las corrientes epistemológicas en su enseñanza, lo que enriqueció el análisis y la interpretación de los resultados, cabe recalcar que los entrevistados fueron cuatro docentes de las siguientes asignaturas: Corrientes Filosóficas, Tesis I, Tesis II y el curso de Problemática en el Nivel Superior.

Asimismo, en el caso de la técnica de la entrevista, su instrumento fue la “**guía de entrevista semiestructurada**” que debe ser elaborada teniendo en “(...) cuenta el diseño de la investigación, es decir el planteamiento y formulación del problema, los objetivos (...)” (Ñaupas et al., 2018, p. 291). La guía de entrevista aplicada (contó con 20 preguntas diseñadas y validadas en función de sus objetivos, la cual fue validada por tres profesionales bajo la técnica de *juicio de expertos* [Revisar Anexo 4]. El procedimiento de validación de juicio de expertos fue el siguiente:

- Selección de Expertos: Se inició con la identificación y selección de un grupo de expertos que poseían conocimientos especializados en el tema bajo estudio. Los criterios de selección incluyeron la experiencia profesional, la formación académica y la trayectoria en investigaciones relevantes.

- **Desarrollo de Instrumentos de Evaluación:** Se elaboró un instrumento de evaluación, como un cuestionario o una guía de entrevistas, que incluía preguntas y criterios específicos que los expertos debían evaluar. Este instrumento fue claro y conciso, facilitando la recolección de información relevante.
- **Recolección de Juicios de Expertos:** Se enviaron los instrumentos de evaluación a los expertos seleccionados, quienes analizaron las preguntas y proporcionaron sus juicios y opiniones. Esto se realizó a través de entrevistas, encuestas en línea o reuniones presenciales, dependiendo de la metodología elegida.

Y el *consentimiento informado* de cada participante o entrevistado [Revisar Anexo 3], contuvo preguntas abiertas que orientaban la conversación y permitían a los investigadores explorar temas clave, como la comprensión de los docentes sobre las teorías epistemológicas, su aplicación en el aula y su percepción sobre la relevancia de estas teorías en el currículo de la maestría.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos se realizará mediante la *matriz de triangulación [revisar los cuadros de triangulación en los resultados]*, tal como lo proponen Strauss y Corbin (2002) en la Teoría Fundamentada. En el caso de las entrevistas recogidas, la "matriz de triangulación" fue un instrumento útil que permitió a los investigadores comparar y contrastar las respuestas de los docentes. Esta matriz facilitó la identificación de patrones, similitudes y divergencias en las percepciones de los participantes sobre la integración de las corrientes epistemológicas en su práctica docente y en el currículo de la maestría. Al utilizar esta herramienta, los investigadores aseguraron que los datos fueran analizados

de manera sistemática y que se consideraran múltiples perspectivas, lo cual enriqueció la interpretación de los resultados y fortaleció la validez del estudio.

Por otro lado, la *hermenéutica* se aplicó en el análisis documental, permitiendo a los investigadores interpretar los textos y documentos relacionados con el currículo de la maestría. Esta metodología se centró en comprender el significado y el contexto de los documentos, así como en identificar cómo las teorías epistemológicas se manifestaban en el currículo. A través de la hermenéutica, los investigadores pudieron desentrañar las intenciones y significados subyacentes en los materiales analizados, lo que contribuyó a una comprensión más profunda de la relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios.

3.9. Orientación ética

Para la orientación ética del tema de tesis sobre la "Relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en docencia en el nivel superior UNDAC – 2024", considera los siguientes aspectos:

- Respeto a la autonomía: Obtén el consentimiento informado de los participantes, asegurando que comprendan el propósito de la investigación y su derecho a participar voluntariamente.
- Confidencialidad: Protege la identidad de los participantes y utiliza seudónimos si es necesario.
- Beneficencia: Busca el bienestar de los participantes y evalúa cómo los resultados pueden beneficiarlos.
- Ética en la Investigación Documental: Da crédito a las fuentes y respeta derechos de autor.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.1.1. Resultados de la técnica de análisis documental

Resultados de la técnica de análisis documental del objetivo específico 1

Determinar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, ahora serán **explicados e interpretados**:

Para identificar y explicar los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC, se consideraron para el análisis documental 4 cursos de los 12 que conforman el programa de estudios, así como su relación con las escuelas epistemológicas que sustentaban cada uno de estos cursos. A continuación, se presenta un resumen de los fundamentos teóricos según el Capítulo II de la tesis:

1. Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas: Analizó diferentes corrientes filosóficas y su impacto en la educación, permitiendo a los

estudiantes entender la diversidad epistemológica y su aplicación en la práctica docente.

2. Seminario de Problemática del Nivel Superior: Analizó críticas y propuestas sobre la educación superior, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre el contexto educativo actual y su relación con teorías de cambio educativo.
3. Seminario Taller de Tesis I y II: Estos cursos guiaron a los estudiantes en la elaboración de su proyecto de investigación, aplicando principios epistemológicos a la investigación académica en educación.

Interpretación: Cada uno de estos cursos aparentemente están fundamentado en diversas teorías epistemológicas que van desde el empirismo lógico hasta la fenomenología y la hermenéutica, y podrían contribuir a una formación integral que buscó articular teoría y práctica en la docencia universitaria (esto en relación con los sílabos de los docentes del periodo 2023. 2024 de la maestría), **pero estos fundamentos y sus sílabos no tienen una coherencia lógica, en el siguiente orden de ideas:**

El curso Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas debió ofrecer a los estudiantes una comprensión de las diversas corrientes epistemológicas y su impacto en la educación. Sin embargo, el objetivo del programa de estudios de promover una enseñanza crítica y reflexiva no se reflejó en la programación de unidades, que tendió a ser descriptiva y superficial. Las unidades analizaron corrientes filosóficas, pero no se discutieron las implicaciones prácticas de estas teorías en la enseñanza. Las estrategias de enseñanza, aunque útiles, no estuvieron suficientemente ancladas en un enfoque que relacionara estas corrientes con prácticas educativas efectivas. Como resultado, la falta de una guía clara sobre la aplicación de estos conceptos limitó el aprendizaje.

El curso Seminario de Problemática del Nivel Superior debió explorar los problemas actuales en la educación desde una perspectiva crítica, pero a menudo se presentó de manera descriptiva y sin un marco teórico sólido. El objetivo del programa de estudios de fomentar un análisis crítico no se cumplió plenamente, ya que la programación de unidades no profundizó en los retos que enfrentaba la educación superior desde una perspectiva epistemológica. Las estrategias se centraron en debates y análisis, pero no siempre estuvieron vinculadas a las teorías educativas que podrían enriquecer el análisis. Los recursos utilizados, aunque variados, carecieron de una conexión teórica que limitó su efectividad.

En los cursos de Tesis I y II, se esperaba que los cursos guiaran a los estudiantes en el desarrollo de proyectos de investigación, aplicando principios epistemológicos. Sin embargo, el objetivo del programa de estudios de formar investigadores críticos no se logró, ya que la programación de unidades se enfocó más en aspectos técnicos que en el marco teórico que debería fundamentar la investigación. Las estrategias promovidas, aunque colaborativas, carecieron de un enfoque que integrara las corrientes epistemológicas en el proceso de investigación. Los materiales utilizados, aunque útiles, no siempre reflejaron las teorías que deberían guiar la elaboración de la tesis.

Posición del investigador: Se identificó una relación débil entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024. A través del análisis de cuatro cursos representativos del programa, se encontró que, aunque estos cursos se basaban en diversas teorías epistemológicas, su implementación en la práctica educativa no reflejaba esta fundamentación. Esto

sugirió que la conexión entre teoría y práctica era insuficiente, limitando el desarrollo crítico y reflexivo de los estudiantes.

En el Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, se esperaba que los estudiantes comprendieran la diversidad epistemológica y su impacto en la educación. Sin embargo, la programación resultó ser descriptiva y superficial, sin abordar adecuadamente las implicaciones prácticas de estas teorías. Esto indicó que, aunque existía una base teórica, su aplicación no se traducía en una enseñanza que promoviera el pensamiento crítico, lo que afectó negativamente el aprendizaje de los estudiantes.

De manera similar, el Seminario de Problemática del Nivel Superior no logró explorar los problemas actuales de la educación desde una perspectiva crítica. La falta de un marco teórico sólido y una programación de unidades que profundizara en los retos educativos limitó la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre su práctica. Esto resaltó una desconexión entre los objetivos del programa y la realidad de la enseñanza, lo que a su vez afectó la calidad educativa.

Finalmente, en los cursos de Tesis I y II, la falta de enfoque en los principios epistemológicos necesarios para fundamentar las investigaciones resultó en una desconexión entre la teoría y la práctica. Esta situación impidió que los estudiantes se convirtieran en investigadores críticos, limitando su capacidad para aplicar efectivamente lo aprendido.

En conjunto, estos hallazgos determinaron que la relación entre las escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa era inadecuada y que se requería una revisión integral para mejorar la formación docente.

Resultados de la técnica de análisis documental del objetivo específico 2

Identificar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas, ahora serán explicados e interpretados:

Se identificaron y explicaron las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, junto con sus orientaciones epistemológicas, teniendo en cuenta los cuatro cursos del programa:

1. En el curso Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, las estrategias incluyeron el análisis comparativo y la discusión en grupos. Estas se basaron en la orientación epistemológica de la hermenéutica, donde se buscaba comprender las diversas corrientes filosóficas y su aplicación en la educación, fomentando un entendimiento profundo y contextualizado.
2. En el curso Seminario de Problemática del Nivel Superior incluyó estrategias de debates y análisis de casos. Estas se basaron en una orientación crítica y reflexiva, alineándose con la epistemología crítica que buscaba cuestionar el estado actual de la educación y promover el cambio.
3. En el curso Seminario Taller de Tesis I y II, las metodologías propuestas incluyeron la elaboración de proyectos de investigación en grupos y la presentación de defensas orales. Estas estrategias fomentaron un enfoque colaborativo y crítico que se relacionó con el constructivismo, permitiendo a los estudiantes aplicar teorías epistemológicas en la práctica investigativa.

Interpretación: Las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024

aparentemente están diseñadas para alinear la enseñanza con diversas orientaciones epistemológicas, como el constructivismo, el empirismo y la hermenéutica. Sin embargo, era importante que estas estrategias se implementaran de manera coherente para que los estudiantes pudieran experimentar una formación integral y pertinente en su desarrollo profesional (esto en relación con los sílabos de los docentes del periodo 2023. 2024 de la maestría), **pero estas estrategias metodológicas y sus sílabos no tienen una coherencia lógica, en el siguiente orden de ideas:**

En el curso Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas incluyó estrategias como el análisis comparativo y la discusión en grupos, basadas en la orientación hermenéutica. Se buscaba comprender las diversas corrientes filosóficas y su aplicación en la educación, fomentando un entendimiento profundo. Sin embargo, la programación de unidades no abordó suficientemente las implicaciones prácticas de estas teorías en la enseñanza, lo que limitó el desarrollo crítico de los estudiantes. La falta de alineación con los objetivos del programa se hizo evidente, ya que las estrategias no lograron conectar eficazmente la teoría con la práctica educativa.

En el curso Seminario de Problemática del Nivel Superior, se incluyeron debates y análisis de casos, basados en una orientación crítica. Estas estrategias buscaban cuestionar el estado actual de la educación y promover el cambio. Sin embargo, la programación de unidades no profundizó en los retos que enfrenta la educación superior desde una perspectiva epistemológica. Esto creó una desconexión con los objetivos del programa, que buscaban fomentar un análisis crítico y reflexivo.

En los cursos Seminario Taller de Tesis I y II, las metodologías propuestas incluían la elaboración de proyectos de investigación en grupos y la presentación de defensas orales, fomentando un enfoque colaborativo. Sin embargo, la programación de unidades se centró más en aspectos técnicos que en el marco teórico que debería fundamentar la investigación. Esta falta de alineación resultó en una desconexión con los objetivos del programa, ya que no se logró integrar efectivamente la teoría con la práctica investigativa.

Posición del tesista: Se determinó que, a pesar de que existieron intenciones de alinear estos elementos (estrategias metodológicas), los vínculos fueron débiles y, en muchos casos, inexistentes. Las estrategias metodológicas no lograron integrar de manera efectiva las teorías epistemológicas que deberían guiar la práctica docente, lo que afectó la calidad de la formación.

En el curso de Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, aunque se promovieron estrategias como el análisis comparativo y la discusión en grupos, que se basaron en la orientación hermenéutica, la programación de unidades no abordó adecuadamente las implicaciones prácticas de estas teorías en la enseñanza. Esta falta de conexión entre las estrategias y los objetivos del curso evidenció que los estudiantes no pudieron desarrollar un entendimiento profundo y contextualizado, limitando así su capacidad crítica.

De igual manera, en el Seminario de Problemática del Nivel Superior, aunque se incluyeron debates y análisis de casos con una orientación crítica, la programación no profundizó en los retos que enfrentó la educación superior. Esto generó una desconexión con los objetivos del programa, que buscaron fomentar un análisis crítico y reflexivo. Así, los estudiantes no pudieron relacionar de manera efectiva los conceptos aprendidos con la práctica educativa, lo que

evidenció la falta de alineación entre las estrategias metodológicas y las orientaciones epistemológicas.

Finalmente, en los cursos de Tesis I y II, aunque se promovieron metodologías colaborativas y críticas, la programación se centró más en aspectos técnicos que en el marco teórico necesario para fundamentar la investigación. Esto resultó en una desconexión que limitó la integración efectiva de la teoría con la práctica investigativa.

En resumen, se concluyó que, a pesar de las intenciones de alinear las estrategias metodológicas con las orientaciones epistemológicas, la falta de coherencia en la programación y la implementación impide que los estudiantes experimentaran una formación integral y pertinente.

Resultados de la técnica de análisis documental del objetivo específico 3

Examinar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas, ahora serán explicados e interpretados:

Se identificaron y explicaron los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, así como su relación con las perspectivas epistemológicas, considerando cuatro cursos del programa de estudios:

1. En el curso Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas: En este curso, se implementó un enfoque evaluativo que incluía debates y análisis comparativos. La evaluación se centró en la capacidad de los estudiantes para relacionar corrientes filosóficas con la práctica educativa. Este enfoque hermenéutico buscaba comprender las implicaciones de las teorías filosóficas en la enseñanza, evaluando la profundidad del análisis crítico.

2. En el curso Seminario de Problemática del Nivel Superior: En este curso, el enfoque evaluativo incluyó debates y análisis de casos. La evaluación se centró en la capacidad de los estudiantes para abordar críticamente los problemas actuales de la educación superior. Este enfoque crítico se relacionó con la epistemología crítica, que busca cuestionar y transformar la realidad educativa.
3. En los cursos Seminario Taller de Tesis I y II: El enfoque evaluativo se basó en la elaboración de proyectos de investigación y defensas orales. Se aplicó una evaluación sumativa que medía la capacidad de los estudiantes para integrar teorías y prácticas investigativas. Este enfoque se alineó con la perspectiva constructivista, que valora la aplicación práctica del conocimiento.

Interpretación: Los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 se caracterizaron por su diversidad y su alineación con diferentes perspectivas epistemológicas. Sin embargo, fue fundamental que estos enfoques pudieran ser implementados de forma coherente para garantizar que los objetivos del programa se cumplieran y que los estudiantes pudieran experimentar una formación integral y pertinente en su desarrollo profesional (esto en relación con los sílabos de los docentes del periodo 2023. 2024 de la maestría), **pero estas estrategias evaluativas y sus sílabos no tienen una coherencia lógica, en el siguiente orden de ideas:**

En el curso Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas implementó un enfoque evaluativo que incluía debates y análisis comparativos. Aunque este enfoque buscaba fomentar la capacidad de los estudiantes para relacionar teorías filosóficas con la práctica educativa, la programación de unidades no abordó

adecuadamente las implicaciones prácticas de estas teorías. Esto resultó en una falta de alineación con los objetivos del programa, ya que los estudiantes no lograron conectar las corrientes filosóficas de manera efectiva con su práctica docente, limitando su desarrollo crítico y reflexivo.

En el curso Seminario de Problemática del Nivel Superior, el enfoque evaluativo incluyó debates y análisis de casos. Aunque esto buscaba fomentar un análisis crítico, la programación de unidades no profundizó en los retos actuales de la educación superior desde una perspectiva epistemológica. Esta desconexión con los objetivos del programa impidió que los estudiantes abordaran de manera efectiva los problemas educativos, limitando su capacidad para desarrollar un análisis reflexivo y transformador.

En los cursos Seminario Taller de Tesis I y II, el enfoque evaluativo se basó en la elaboración de proyectos de investigación y defensas orales. Sin embargo, la programación de unidades se centró más en aspectos técnicos que en el marco teórico que debería fundamentar la investigación. Esta falta de alineación resultó en una desconexión con los objetivos del programa, ya que los estudiantes no lograron integrar efectivamente teoría y práctica en sus proyectos, impidiendo su desarrollo como investigadores críticos y reflexivos.

Posición del tesista: Al examinar los enfoques evaluativos implementados en varios cursos, se determinó que, si bien existían intentos de alinearlos con diferentes corrientes epistemológicas, la ejecución de estos enfoques careció de coherencia. Esta desconexión limitó la efectividad de la formación y afectó la calidad educativa que los estudiantes recibieron.

En el curso de Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, se implementó un enfoque evaluativo que incluía debates y análisis comparativos,

el cual buscaba evaluar la capacidad de los estudiantes para relacionar corrientes filosóficas con la práctica educativa. Sin embargo, la programación del curso no abordó adecuadamente las implicaciones prácticas de estas teorías, lo que resultó en una falta de alineación con los objetivos del programa. Esta deficiencia impidió que los estudiantes lograran conectar de manera efectiva las corrientes filosóficas con su práctica docente, limitando así su desarrollo crítico y reflexivo.

De manera similar, el enfoque evaluativo del Seminario de Problemática del Nivel Superior, que incluía debates y análisis de casos, no profundizó en los retos actuales de la educación superior desde una perspectiva epistemológica. Aunque se esperaba que este enfoque fomentara un análisis crítico, la desconexión con los objetivos del programa impidió que los estudiantes abordaran los problemas educativos de manera efectiva. Esta falta de conexión limitó su capacidad para desarrollar un análisis reflexivo y transformador, lo que evidenció una insuficiente integración de las teorías en la práctica.

Finalmente, en los cursos de Tesis I y II, el enfoque evaluativo basado en la elaboración de proyectos de investigación y defensas orales se centró más en aspectos técnicos que en el marco teórico necesario para fundamentar la investigación. Esta falta de alineación resultó en una desconexión con los objetivos del programa, ya que los estudiantes no lograron integrar efectivamente teoría y práctica en sus proyectos, impidiendo su crecimiento como investigadores críticos y reflexivos.

En conjunto, estos hallazgos concluyeron que la relación entre los enfoques evaluativos y las perspectivas epistemológicas es inadecuada, lo que requería una revisión integral para mejorar la formación docente.

Resultados de la técnica de análisis documental del objetivo general

Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, ahora serán explicados e interpretados en el orden de cada objetivo específico ya sustentado de forma teórica [Es la posición teórica del tesista]:

Posición general del tesista: A través del análisis de cuatro cursos del programa, se identifica que, aunque se integran diversas teorías epistemológicas, la implementación de estas influencias no es lo suficientemente robusta como para generar un impacto significativo en la práctica educativa. Esto sugiere que, aunque se busca articular teoría y práctica, el efecto de las escuelas epistemológicas en la formación docente es limitado.

En el curso de Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, se observa que las estrategias evaluativas, centradas en debates y análisis comparativos, intentan fomentar un entendimiento profundo de las corrientes filosóficas y su aplicación en la educación. La orientación hermenéutica busca que los estudiantes comprendan las implicaciones de estas teorías en su práctica docente. Sin embargo, la falta de un enfoque más práctico y contextualizado restringe la capacidad de los estudiantes para aplicar efectivamente lo aprendido en su enseñanza.

Por otro lado, en el Seminario de Problemática del Nivel Superior, se implementan debates y análisis de casos que están alineados con una perspectiva crítica. Este enfoque busca que los estudiantes cuestionen el estado actual de la educación superior y reflexionen sobre posibles transformaciones. A pesar de estas intenciones, la programación del curso no profundiza en los problemas

actuales desde una perspectiva epistemológica, lo que limita la potencial influencia de estas corrientes en el análisis crítico que se espera desarrollar.

Finalmente, en los cursos de Tesis I y II, se promovieron metodologías colaborativas y críticas que se alineaban con el constructivismo, permitiendo a los estudiantes aplicar teorías epistemológicas en sus proyectos de investigación. Aunque se plantearon enfoques evaluativos que buscaban integrar teoría y práctica, la falta de un marco teórico sólido en la programación impidió que esta influencia se tradujera en un desarrollo integral de los estudiantes como investigadores críticos.

En conjunto, estos hallazgos subrayan que, si bien las escuelas epistemológicas tenían el potencial de influir en la formación docente, su impacto no se materializó de manera efectiva, lo que señaló la necesidad de una revisión y fortalecimiento en la articulación de teoría y práctica en el programa.

Resultados de las fichas de evaluación de expertos de los sílabos

De acuerdo a los datos recogidos en las fichas de evaluación por tres especialistas [Anexo N.º 5] para el curso de Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas, se tiene la siguiente calificación:

INDICADORES	CRITERIO	ESPECIALISTAS	CALIFICACIÓN
CONTENIDO DEL SILABO	▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.	Especialista 1	Bueno
	▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.	Especialista 3	Satisfactorio
	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).		
METODOLOGÍA	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.	Especialista 1	Excelente
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.	Especialista 2	Bueno
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.	Especialista 3	Bueno
	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.		
EVALUACIÓN	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.	Especialista 1	Excelente
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).	Especialista 2	Bueno
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.	Especialista 3	Bueno
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN		Especialista 1	Bueno
		Especialista 2	Bueno

	Especialista 3	Bueno
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. ▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. ▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 		

INTERPRETACIÓN: La evaluación del sílabo del curso "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas" realizada por tres especialistas se presenta a través de cuatro indicadores clave: contenido del sílabo, metodología, evaluación, y relevancia y actualización.

En términos de contenido del sílabo, el primer especialista lo califica como "bueno", mientras que los otros dos lo consideran "satisfactorio". Esto sugiere que, aunque los objetivos del curso son claros y relevantes, existe espacio para mejorar en la adecuación del contenido a las teorías epistemológicas y en la integración de enfoques prácticos y teóricos.

En cuanto a la metodología, las calificaciones son más positivas, con el primer especialista otorgando una evaluación de "excelente", mientras que los otros dos especialistas lo califican como "bueno". Esto indica que las estrategias metodológicas son variadas y promueven un aprendizaje activo, aunque podría haber una mejora en la adaptación de técnicas a los objetivos del curso.

Respecto a la evaluación, el primer especialista también lo considera "excelente", mientras que los otros dos lo califican como "bueno". Esto sugiere que hay una buena coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas, pero se podría trabajar en la claridad de los criterios de evaluación.

Finalmente, en cuanto a la relevancia y actualización, todos los especialistas coinciden en calificarlo como "bueno". Esto señala que, aunque los contenidos son pertinentes y se adaptan a las necesidades actuales, es fundamental seguir incorporando tendencias contemporáneas en educación y epistemología para mantener la actualidad del sílabo.

De acuerdo a los datos recogidos en las fichas de evaluación por tres especialistas [Anexo N.º 5] para el curso de Seminario de Problemática del Nivel Superior, se tiene la siguiente calificación:

INDICADORES	CRITERIO	ESPECIALISTAS	CALIFICACIÓN
CONTENIDO DEL SILABO	▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.	Especialista 1	Bueno
	▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.	Especialista 3	Satisfactorio
	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).		
METODOLOGÍA	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.	Especialista 1	Excelente
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.	Especialista 3	Satisfactorio
	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.		
EVALUACIÓN	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.	Especialista 1	Excelente
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.	Especialista 3	Satisfactorio
		Especialista 1	Bueno

RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.	Especialista 2	Bueno
	▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.	Especialista 3	Bueno
	▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.		

INTERPRETACIÓN: La evaluación del sílabo del curso "Seminario de Problemática del Nivel Superior", realizado por tres especialistas, revela un panorama variado en cuatro indicadores clave: contenido del silabo, metodología, evaluación, y relevancia y actualización.

En el contenido del silabo, la calificación varía entre "bueno" por parte del primer especialista y "satisfactorio" de los otros dos. Esto indica que, aunque los objetivos son claros y relevantes, hay oportunidades de mejora en la adecuación del contenido a las teorías epistemológicas y en la integración de enfoques prácticos y teóricos.

La metodología recibe una calificación mayormente positiva, con el primer especialista calificando de "excelente" la variedad de estrategias propuestas, mientras que los otros dos lo ven como "satisfactorio". Esto sugiere que, aunque se promueve un aprendizaje activo y crítico, hay aspectos que podrían ser más efectivos en la enseñanza.

Respecto a la evaluación, nuevamente el primer especialista otorga una calificación "excelente", mientras que los otros dos la consideran "satisfactoria". Esto refleja que existe coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas, pero se puede mejorar en la claridad de los criterios de evaluación.

Finalmente, en cuanto a la relevancia y actualización, todos los especialistas coinciden en calificarlo como "bueno". Esto sugiere que los contenidos son pertinentes y se adaptan a las necesidades actuales, aunque es esencial continuar incorporando tendencias contemporáneas y asegurarse de que el sílabo sea flexible ante cambios en el contexto educativo.

De acuerdo a los datos recogidos en las fichas de evaluación por tres especialistas [Anexo N.º 5] para el curso de Seminario de Seminario de **Tesis I**, se tiene la siguiente calificación:

INDICADORES	CRITERIO	ESPECIALISTAS	CALIFICACIÓN
CONTENIDO DEL SILABO	▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.	Especialista 1	Excelente
	▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.	Especialista 3	Satisfactorio
	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).		
METODOLOGÍA	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.	Especialista 1	Excelente
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.	Especialista 3	Satisfactorio
	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.		
EVALUACIÓN	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.	Especialista 1	Excelente
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).	Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.	Especialista 3	Satisfactorio
		Especialista 1	Excelente

RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN		Especialista 2	Satisfactorio
	▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.	Especialista 3	Satisfactorio
	▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. ▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.		

INTERPRETACIÓN: La evaluación del sílabo del curso "Seminario de Tesis I" por parte de tres especialistas presenta un análisis en cuatro indicadores clave: contenido del sílabo, metodología, evaluación, y relevancia y actualización.

En el contenido del sílabo, el primer especialista lo califica como "excelente", lo que indica que considera que los objetivos del curso son claros y relevantes. En contraste, los otros dos especialistas lo califican como "satisfactorio", sugiriendo que, aunque el contenido es aceptable, hay áreas que podrían beneficiarse de una mayor adecuación a las teorías epistemológicas y de una mejor integración de enfoques prácticos y teóricos.

La metodología recibe una evaluación favorable, con el primer especialista nuevamente otorgando una calificación "excelente", mientras que los otros especialistas lo ven como "satisfactorio". Esto implica que, aunque se proponen diversas estrategias metodológicas que fomentan el aprendizaje activo, podría haber margen para mejorar en la adecuación de las técnicas a los objetivos del curso.

En cuanto a la evaluación, el primer especialista también considera que es "excelente", mientras que los otros dos lo califican como "satisfactorio". Esto indica que hay una coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas, aunque se sugiere que se puede mejorar la claridad y alineación de los criterios de evaluación con los objetivos del curso.

Finalmente, en el aspecto de relevancia y actualización, el primer especialista otorga una calificación "excelente", mientras que los otros dos lo consideran "satisfactorio". Esto sugiere que, aunque los contenidos son pertinentes y hay una buena incorporación de tendencias contemporáneas, es vital

continuar asegurando que el sílabo se adapte a los cambios en el contexto educativo.

De acuerdo a los datos recogidos en las fichas de evaluación por tres especialistas [Anexo N.º 5] para el curso de Seminario de Seminario de Tesis II, se tiene la siguiente calificación:

INDICADORES	CRITERIO	ESPECIALISTAS	CALIFICACIÓN
CONTENIDO DEL SILABO	▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.	Especialista 1	Bueno
	▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.	Especialista 2	Bueno
	▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.	Especialista 3	Bueno
	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).		
METODOLOGÍA		Especialista 1	Excelente
	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.	Especialista 2	Bueno
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.	Especialista 3	Bueno
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.		
	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.		
EVALUACIÓN		Especialista 1	Excelente
	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.	Especialista 2	Bueno
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).	Especialista 3	Bueno
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.		
		Especialista 1	Excelente

RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.	Especialista 2	Bueno
	▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.	Especialista 3	Bueno
	▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.		

INTERPRETACIÓN: La evaluación del sílabo del curso "Seminario de Tesis II" realizada por tres especialistas muestra una diversidad de opiniones en cuatro indicadores clave: contenido del sílabo, metodología, evaluación, y relevancia y actualización.

En cuanto al contenido del sílabo, los especialistas ofrecen calificaciones que varían entre "bueno" y "satisfactorio". El primer especialista lo califica como "bueno", indicando que los objetivos del curso son claros y relevantes, aunque hay margen para mejorar la adecuación del contenido a las teorías epistemológicas y la integración de enfoques prácticos y teóricos. El tercer especialista, al calificarlo como "satisfactorio", sugiere que el contenido podría beneficiarse de una revisión más profunda.

Respecto a la metodología, el primer especialista otorga una calificación "excelente", destacando la variedad de estrategias metodológicas propuestas y su capacidad para fomentar un aprendizaje activo. Sin embargo, los otros dos especialistas lo califican como "bueno" y "satisfactorio", lo que indica que, aunque se están utilizando buenas técnicas, aún hay espacio para mejorar la adecuación de estas a los objetivos del curso.

En el ámbito de la evaluación, el primer especialista también considera que es "excelente", mientras que los otros dos lo califican como "bueno". Esto refleja una buena coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas, aunque se sugiere que la claridad en los criterios de evaluación podría ser reforzada.

Finalmente, en cuanto a la relevancia y actualización, el primer especialista otorga una calificación "excelente", mientras que los otros dos lo consideran "bueno". Esto sugiere que el contenido es pertinente y que se están

incorporando tendencias contemporáneas, pero se debe seguir trabajando en la adaptabilidad del sílabo a los cambios en el contexto educativo.

4.1.2. Resultados de la aplicación de las entrevistas

Ahora explicaremos de acuerdo a la metodología planteada, los resultados (respuestas de los entrevistados) de la guía de entrevista recogida por el trabajo de campo, para ello, se ha elaborado las cuatro matrices **de triangulación de información**, esto permitió analizar e interpretar las ideas claves de cada entrevistado, sus diferencias, sus semejanzas, y la interpretación que tienen cada entrevistado que contribuyo a demostrar los cuatro objetivos de la tesis, ahora se detallan la información en siguiente orden:

Tabla 2 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo general

OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS	ENTREVISTADOS	IDEAS PRINCIPALES	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO
Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024	¿Cuál es su comprensión sobre la relación entre las escuelas epistemológicas y la enseñanza en el programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?	Docente 1	<input type="checkbox"/> La epistemología es la base científica que guía el diseño curricular. <input type="checkbox"/> Implica un enfoque que orienta hacia los logros de aprendizaje de los alumnos. <input type="checkbox"/> La epistemología está implícita en el logro de aprendizaje.	En términos de semejanzas, todos reconocen que existe una relación entre la epistemología y la enseñanza, aunque difieren en la forma en que esto se refleja en la práctica. Mientras que el docente 1 enfatiza la importancia de la epistemología como base científica y menciona la falta de coherencia en el	En cuanto a las diferencias, el docente 1 y el docente 3 coinciden en la falta de coherencia, pero el docente 2 argumenta que sí existe, lo que muestra un contraste en sus visiones. Además, el docente 4 propone una mayor libertad de cátedra y critica la estandarización, lo que refleja una postura más crítica hacia el	Ideas Principales Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo general destacan la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos coinciden en que existe una relación significativa entre la epistemología y la enseñanza, y subrayan la importancia de una
		Docente 2	<input type="checkbox"/> Existe una relación entre las escuelas			

	epistemológicas y la enseñanza.	diseño curricular, el docente 2 sostiene que un enfoque epistemológico puede fomentar el pensamiento crítico. Por otro lado, el docente 3 critica la deficiencia en la relación entre teoría y práctica y la falta de metodología, mientras que el docente 4 resalta la necesidad de una enseñanza alineada con los fundamentos epistemológicos.	sistema educativo en comparación con los otros docentes.	integración adecuada de las orientaciones epistemológicas en el diseño curricular y las estrategias metodológicas. Sin embargo, también reconocen deficiencias en la aplicación de estas orientaciones y en la coherencia entre teoría y práctica.
Docente 3	<input type="checkbox"/> Es necesario adoptar un enfoque o mirada que influya en la formación de los estudiantes. <input type="checkbox"/> La relación entre teoría y práctica es deficiente. <input type="checkbox"/> No hay equilibrio entre lo que se propone y lo que se aplica en la enseñanza.			Semejanzas
Docente 4	<input type="checkbox"/> Se reconoce la importancia de la relación entre las escuelas epistemológicas			Una de las principales semejanzas en las respuestas es el reconocimiento unánime de que las orientaciones epistemológicas impactan directamente en la formación y

		<p>y el programa de estudios.</p> <p><input type="checkbox"/> La educación se ha estandarizado, limitando la libertad de cátedra y la profundización en epistemología.</p>	<p>desempeño de los estudiantes. Todos los docentes coinciden en que una adecuada comprensión de estas orientaciones puede fomentar habilidades críticas y reflexivas, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y autónomo. Además, todos mencionan la necesidad de alinear las estrategias metodológicas con los principios epistemológicos para mejorar la calidad educativa.</p>
<p>¿Podría mencionar ejemplos específicos de cómo ha visto reflejadas las escuelas epistemológicas en los cursos que imparte como catedrático?</p>	<p>Docente 1</p>	<p><input type="checkbox"/> La enseñanza de la epistemología requiere una mirada diferente.</p> <p><input type="checkbox"/> Hay que leer y teorizar, lo cual no está presente en los alumnos ni en la sociedad.</p> <p><input type="checkbox"/> Se utiliza la técnica de los seis sombreros para fomentar diferentes</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 2, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en reconocer la relevancia de las escuelas epistemológicas en el proceso de enseñanza. Todos destacan la necesidad de una comprensión profunda de esta relación</p> <p>A pesar de las similitudes, existen diferencias significativas en las respuestas de los docentes. El docente 1 menciona el uso de técnicas innovadoras como los seis sombreros para fomentar diferentes formas de pensar, mientras que el docente 2</p> <p>Diferencias</p> <p>Las diferencias emergen en la forma en que cada docente percibe la coherencia entre los fundamentos</p>

	formas de pensar.	para mejorar la formación de los estudiantes. Además, los cuatro docentes enfatizan la importancia de incorporar aspectos teóricos y críticos en la enseñanza, sugiriendo que una adecuada integración de la epistemología puede enriquecer el aprendizaje y la formación profesional de los alumnos.	se centra en la importancia de la ética en la formación posgraduada. El docente 3, en contraste, señala que no hay un reflejo de las escuelas epistemológicas en su enseñanza, lo que resalta una preocupación sobre la falta de conexión entre teoría y práctica. Por su parte, el docente 4 argumenta que es crucial que los alumnos comprendan conceptos clave como la diferencia entre nosología y epistemología, lo que sugiere una perspectiva	epistemológicos y las estrategias metodológicas. Por ejemplo, el docente 1 argumenta que no hay coherencia y critica la libertad de cátedra, mientras que el docente 2 sostiene que sí existe coherencia y que el enfoque epistemológico puede enriquecer el pensamiento crítico. El docente 3 señala que la falta de especialización de algunos docentes contribuye a la incoherencia, mientras que el docente 4 enfatiza que las estrategias deben alinearse con los fundamentos de cada escuela. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre la naturaleza y las causas de la
Docente 2	<input type="checkbox"/> La ética es importante en la formación posgraduada, especialmente en la investigación. <input type="checkbox"/> Se debe considerar rigurosidad y ética en la elaboración de trabajos.			
Docente 3	<input type="checkbox"/> No hay reflejo de las escuelas epistemológicas en los cursos que imparte. <input type="checkbox"/> Falta una secuencia lógica y metodológica en la enseñanza.			

<p>¿Considera que hay una coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas que se utilizan en el programa? ¿Por qué?</p>	<p>Docente 4</p> <p><input type="checkbox"/> Se explica a los alumnos la diferencia entre nosología y epistemología.</p> <p><input type="checkbox"/> Es crucial que los alumnos comprendan estos conceptos para conocer la realidad.</p>	<p>más centrada en la claridad conceptual que los otros docentes no abordan de la misma manera.</p>	<p>desconexión en el programa.</p> <p>En cuanto a las propuestas para mejorar la alineación del programa con las escuelas epistemológicas, el docente 1 sugiere adaptar metodologías específicas al contexto peruano, mientras que el docente 2 propone un curso centrado en un enfoque epistemológico. El docente 3 sugiere la aplicación de estándares específicos, y el docente 4 aboga por la cátedra libre y critica la estandarización. Estas diferencias indican una diversidad de perspectivas sobre</p>
	<p>Docente 1</p> <p><input type="checkbox"/> No hay coherencia entre fundamentos epistemológicos y estrategias metodológicas.</p> <p><input type="checkbox"/> La libertad de cátedra permite que cada docente enseñe según su propio enfoque, lo que dificulta la creación de un sílabo común.</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 3, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en la percepción de que existe una falta de coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas</p>	<p>Sin embargo, las diferencias surgen en sus enfoques sobre cómo abordar esta falta de coherencia. El docente 1 argumenta que la libertad de cátedra dificulta la creación de un sílabo común, sugiriendo que cada docente</p>

Docente 2	<p>□ Considera que sí hay coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas.</p> <p>□ Trabajar desde un enfoque epistemológico hace que los estudiantes sean más críticos y pensantes</p>	<p>utilizadas en el programa de estudios. Todos ellos reconocen que esta desconexión puede afectar negativamente la formación y el desempeño de los estudiantes. Además, los cuatro docentes subrayan la necesidad de alinear las estrategias metodológicas con los principios epistemológicos para fomentar un aprendizaje más crítico y significativo.</p>	<p>enseña según su propio enfoque. En contraste, el docente 2 sostiene que sí hay coherencia y que el enfoque epistemológico puede enriquecer la crítica y el pensamiento en los estudiantes. Por otro lado, el docente 3 se centra en la falta de especialización de algunos docentes, lo que contribuye a la incoherencia, mientras que el docente 4 enfatiza que las estrategias deben estar alineadas con los fundamentos de cada escuela, promoviendo el pensamiento</p>	<p>cómo abordar las deficiencias del programa.</p>
Docente 3	<p>No existe coherencia, ya que muchos docentes no son especialistas en el área correspondiente.</p>			
Docente 4	<p>□ Las estrategias metodológicas deben estar alineadas con</p>			
<p>Conclusión</p> <p>Las respuestas de los docentes reflejan un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de la integración de las escuelas epistemológicas en la práctica docente. Aunque hay un consenso sobre la importancia de estas influencias, también se identifican deficiencias en su implementación y en la coherencia entre teoría y práctica. Las variaciones en sus respuestas subrayan la necesidad de un enfoque colaborativo</p>				

		<p>los fundamentos de cada escuela.</p> <p>□ La enseñanza debe promover el pensamiento crítico y la utilidad del conocimiento.</p>	<p>crítico y la aplicabilidad del conocimiento. Estas diferencias reflejan distintas percepciones sobre la naturaleza y las causas de la desconexión en el programa.</p>	<p>y adaptativo que contemple tanto la teoría como la práctica, lo cual podría enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesionales más críticos y reflexivos. A medida que se aborden estas deficiencias, se espera que el programa de estudios pueda evolucionar hacia una mayor efectividad y relevancia en el contexto educativo contemporáneo.</p>
¿Qué cambios o mejoras propondría para alinear más efectivamente el programa de estudios con las escuelas epistemológicas?	Docente 1	<p>□ Propone mejorar la alineación del programa con las escuelas epistemológicas .</p> <p>□ Menciona la necesidad de adaptar metodologías como la de Paulo Freire y Montessori al contexto peruano.</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 4, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en la necesidad de realizar cambios o mejoras en el programa de estudios para alinearlos más efectivamente con las escuelas epistemológicas . Todos ellos</p>	<p>A pesar de esta coincidencia, las diferencias emergen en las propuestas específicas de mejora. El docente 1 aboga por adaptar metodologías como las de Paulo Freire y Montessori al contexto peruano, criticando la manipulación</p>

	<p>□ Critica la manipulación de la comercial de ciertas metodologías educativas.</p>	reconocen que la actual estructura del programa presenta deficiencias que limitan la formación adecuada de los estudiantes. Además, cada docente sugiere que una mayor atención a las metodologías y enfoques epistemológico s podría mejorar la calidad educativa y fomentar un aprendizaje más crítico y reflexivo.	comercial de ciertas metodologías educativas. En contraste, el docente 2 sugiere que un curso centrado en un enfoque epistemológico puede ayudar a los estudiantes a ser más críticos y discutidores. El docente 3 propone la aplicación de estándares específicos, como el estándar 15 sobre licenciamiento, para mejorar la alineación, mientras que el docente 4 enfatiza la importancia de la cátedra libre y la autonomía universitaria,
Docente 2	Sugiere que trabajar un curso desde un enfoque epistemológico ayuda a los estudiantes a ser más críticos y discutidores.		
Docente 3	Propone la aplicación de estándares, como el estándar 15 sobre el licenciamiento, para mejorar la alineación.		
Docente 4	□ Aboga por la cátedra libre y la autonomía universitaria		

			<p>para que las universidades generen nuevos conocimientos y tecnologías.</p> <p>□ Critica la estandarización en la enseñanza que limita la formación científica.</p>		<p>criticando la estandarización que limita la formación científica. Estas diferencias reflejan enfoques variados sobre cómo abordar las deficiencias del programa.</p>
En su experiencia, ¿cómo afectan las orientaciones epistemológicas el desempeño y la formación de los estudiantes en el programa?	Docente 1	<p>□ Las orientaciones epistemológicas afectan el enfoque por competencias.</p> <p>□ Hay un disfraz en el enfoque por competencias actual.</p> <p>□ La implementación del diseño curricular</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 5, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en que las orientaciones epistemológicas tienen un impacto significativo en el desempeño y la formación de los estudiantes en el programa.</p>	Sin embargo, las diferencias surgen en la manera en que cada docente percibe el impacto específico de las orientaciones epistemológicas. El docente 1 menciona que estas orientaciones afectan el enfoque por	

		requiere apoyo y organización.	Todos ellos reconocen que una adecuada comprensión y aplicación de estas orientaciones puede fomentar habilidades críticas y reflexivas en los alumnos, contribuyendo así a un aprendizaje más profundo y autónomo. Además, los cuatro docentes resaltan la importancia de considerar el contexto educativo y social al abordar estas orientaciones.	competencias y critica el disfraz que este enfoque puede presentar. El docente 2, por su parte, se enfoca en el aspecto humanista, argumentando que este enfoque contribuye a que los estudiantes actúen con un sentido humano más allá del conocimiento. El docente 3 destaca cómo las orientaciones influyen en la capacidad crítica y metodológica, promoviendo un aprendizaje más autónomo. En contraste, el docente 4 señala que estas orientaciones
Docente 2	<input type="checkbox"/>	El enfoque humanista contribuye a que el magíster actúe con un sentido humano más allá del conocimiento.		
	<input type="checkbox"/>	Es importante colocar lo humano como prioridad en la formación.		
Docente 3	<input type="checkbox"/>	Las orientaciones epistemológicas influyen en la capacidad crítica, reflexiva y metodológica de los estudiantes.		
	<input type="checkbox"/>	Promueven un aprendizaje		

	profundo y autónomo que mejora el desempeño académico y profesional.	abren un horizonte más amplio para los estudiantes, fomentando la reflexión sobre la realidad del país y el sistema educativo. Estas diferencias reflejan distintas perspectivas sobre los efectos de la epistemología en la formación académica y personal de los estudiantes.
Docente 4	<p>□ Las orientaciones epistemológicas abren un horizonte más amplio para los estudiantes.</p> <p>□ Fomenta la reflexión sobre la situación del país y cuestionamientos sobre el sistema educativo.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo específico 1

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	PREGUNTAS	ENTREVISTADOS	IDEAS PRINCIPALES	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO
Explicar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.	¿Cómo percibe la influencia de las diferentes escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?	Docente 1	<input type="checkbox"/> La influencia de las escuelas epistemológicas es importante en la formulación de objetivos. <input type="checkbox"/> La epistemología invita a la reflexión crítica y a ser propositivo en la práctica educativa.	En las respuestas sobre la pregunta 6, todos los docentes coinciden en señalar que la influencia de las escuelas epistemológicas es fundamental en la formulación de los objetivos del programa de estudios de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Cada uno de ellos resalta que esta influencia	No obstante, las diferencias emergen en cómo cada docente percibe la naturaleza de esta influencia. El docente 1 menciona que la epistemología invita a la reflexión crítica y a ser propositivo en la práctica educativa, mientras que el docente 2 se enfoca en la necesidad de herramientas epistemológicas para formar	Ideas Principales Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo específico 1 subrayan la importancia de las escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos los docentes coinciden en que estas escuelas son fundamentales para desarrollar una base crítica y reflexiva en
		Docente 2	<input type="checkbox"/> Los estudiantes de educación superior necesitan herramientas epistemológicas			

	para su desempeño como docentes.	permite reflexionar de manera crítica y propositiva sobre la práctica educativa, enfatizando que una sólida base epistemológica es esencial para el desarrollo de profesionales críticos y competentes en el ámbito educativo.	profesionales que sean críticos y debatidores. El docente 3 destaca que las escuelas epistemológicas fundamentan la formulación de objetivos al orientar competencias, y el docente 4 enfatiza que la conexión entre fundamentos teóricos y escuelas epistemológicas es esencial para una formación integral. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre el impacto y la aplicación de la epistemología en la educación superior.	la práctica educativa. La integración de las orientaciones epistemológicas en la metodología de enseñanza se considera esencial para mejorar la calidad educativa y fomentar un enfoque crítico en la formación docente.
Docente 3	<p>□ La epistemología es fundamental para desarrollar un profesional crítico y debatidor.</p> <p>□ Las escuelas epistemológicas fundamentan la formulación de objetivos al orientar competencias.</p> <p>□ Permiten una comprensión crítica del conocimiento y la práctica pedagógica reflexiva</p>			Semejanzas
Docente 4	<p>□ La conexión entre fundamentos</p>			Una de las principales semejanzas en las respuestas es el reconocimiento unánime de que las escuelas epistemológicas influyen de manera significativa en la formulación de los objetivos del programa. Todos los docentes coinciden en

		<p>teóricos y escuelas epistemológicas es esencial para una formación integral.</p> <p><input type="checkbox"/> Las escuelas determinan la orientación de los objetivos educativos.</p>	que esta influencia fomenta una reflexión crítica sobre la práctica educativa y es esencial para el desarrollo de profesionales competentes. Además, todos enfatizan la necesidad de que la práctica docente esté sustentada por una sólida base epistemológica, lo que indica una preocupación compartida por la calidad de la formación.
¿De qué manera cree que los fundamentos teóricos del programa se conectan con las escuelas epistemológicas que se han estudiado?	<p>Docente 1</p> <p><input type="checkbox"/> La práctica docente debe estar sostenida por una base epistemológica sólida.</p> <p><input type="checkbox"/> La epistemología ayuda a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica.</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 7, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en la importancia de que la práctica docente esté sustentada por una sólida base epistemológica. Todos ellos enfatizan que la integración de las orientaciones epistemológicas</p>	<p>Sin embargo, las diferencias en sus respuestas radican en el enfoque específico que cada docente da a esta necesidad. El docente 1 menciona que la práctica debe estar sostenida por una base epistemológica sólida y que esto ayuda a reflexionar sobre</p>
	<p>Docente 2</p> <p><input type="checkbox"/> Es fundamental que los docentes</p>		<p>Diferencias</p> <p>Las diferencias se presentan en la forma en que cada docente percibe y describe esta influencia. Por</p>

	<p>se formen en epistemología para mejorar su práctica educativa.</p> <p>□ La formación continua en epistemología contribuye a la adaptabilidad en la enseñanza.</p> <p>□ Los docentes deben integrar las orientaciones epistemológicas en su metodología.</p> <p>□ La falta de formación en epistemología limita la capacidad de reflexión crítica en los educadores.</p>	<p>en metodología de enseñanza es esencial para mejorar la calidad educativa y fomentar una reflexión crítica en la práctica. Además, reconocen que la formación en epistemología es fundamental para que los docentes puedan adaptarse y reflexionar sobre su propia práctica, lo que contribuye a un mejor desempeño en el aula.</p>	<p>la práctica. En cambio, el docente 2 destaca la necesidad de formación continua en epistemología para mejorar la práctica educativa. El docente 3 se enfoca en que la falta de formación en epistemología limita la capacidad de reflexión crítica de los educadores, mientras que el docente 4 subraya que es crucial alinear la práctica docente con enfoques epistemológicos para que esta sea efectiva. Estas</p>	<p>En ejemplo, el docente 1 menciona que la epistemología invita a la reflexión crítica y propositiva, mientras que el docente 2 se enfoca en la necesidad de herramientas epistemológicas para formar docentes críticos. El docente 3 destaca que las escuelas epistemológicas fundamentan la formulación de objetivos al orientar competencias, y el docente 4 enfatiza la conexión entre fundamentos teóricos y escuelas epistemológicas como esencial para una formación integral. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre la aplicación de</p>
--	--	--	--	--

	Docente 4	<p><input type="checkbox"/> La práctica docente debe alinearse con enfoques epistemológicos para ser efectiva.</p> <p><input type="checkbox"/> Los docentes necesitan reflexionar sobre su práctica a partir de fundamentos epistemológicos para mejorar la enseñanza.</p>		<p>diferencias reflejan distintas perspectivas sobre cómo la epistemología se debe integrar en la práctica docente.</p>	<p>la epistemología en la educación superior.</p> <p>En cuanto a las discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas, el docente 1 menciona problemas en la supervisión y evaluación docente, mientras que el docente 2 sostiene que no hay discrepancias significativas. El docente 3 señala falta de actualización en los contenidos, y el docente 4 destaca que la falta de pensamiento crítico en el programa es una gran diferencia. Estas diferencias indican diversas percepciones sobre la relación entre</p>
¿Existen discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas? Si es así, ¿cuáles?	Docente 1	<p><input type="checkbox"/> Hay discrepancias en la supervisión y evaluación docente.</p> <p><input type="checkbox"/> La falta de debate y supervisión limita la mejora educativa.</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 8, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en reconocer la existencia de discrepancias entre el contenido</p>	<p>No obstante, las diferencias surgen en la percepción de la magnitud y la naturaleza de estas discrepancias. El docente 1 menciona que hay</p>	

Docente 2	No hay discrepancias significativas; se ha discutido y adaptado según el beneficio de los estudiantes.	teórico del programa y las orientaciones epistemológicas. Todos ellos coinciden en que estas discrepancias pueden afectar la calidad de la formación y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Además, enfatizan la necesidad de abordar estas diferencias para mejorar la alineación del programa con las orientaciones epistemológicas y, por ende, la efectividad de la enseñanza.	discrepancias en la supervisión y evaluación docente, indicando que la falta de debate limita la mejora educativa. Por su parte, el docente 2 sostiene que no hay discrepancias significativas, argumentando que el contenido se ha discutido y adaptado en función del beneficio de los estudiantes. El docente 3 señala que las discrepancias se presentan en la falta de actualización de contenidos y enfoques emergentes, mientras que el docente 4	la teoría y la práctica educativa.
Docente 3	Hay discrepancias en la actualización de contenidos y enfoques emergentes que no se incorporan adecuadamente.			Conclusión
Docente 4	Existe una gran diferencia; la falta de pensamiento crítico limita la formación de los estudiantes.			Las respuestas de los docentes evidencian un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de la integración de las escuelas epistemológicas en la práctica docente. Aunque hay un consenso sobre la importancia de estas influencias, también se identifican deficiencias y discrepancias que afectan la efectividad del programa. Las variaciones en sus respuestas subrayan la necesidad de un enfoque más colaborativo y

			<p>enfatisa que la falta de pensamiento crítico en el programa es una gran diferencia que limita la formación de los estudiantes. Estas distintas perspectivas reflejan diferentes enfoques sobre la relación entre teoría y práctica en el contexto educativo.</p> <p>adaptativo para integrar efectivamente las orientaciones epistemológicas en la formación docente. Esto no solo enriquecería la calidad educativa, sino que también contribuiría a la formación de profesionales más críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos del ámbito educativo contemporáneo.</p>
¿Cómo se reflejan estas escuelas en la práctica docente dentro del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?	Docente 1	<p><input type="checkbox"/> Se necesita un experto en acreditación para mejorar la calidad para educativa.</p> <p><input type="checkbox"/> Los alumnos no tienen tiempo para leer, lo que</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 9, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en señalar que las escuelas epistemológicas deben reflejarse</p> <p>Sin embargo, las diferencias en sus respuestas se centran en cómo se implementan estas influencias en la práctica. El docente 1 menciona la necesidad de un</p>

	afecta su formación.	en la práctica docente del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos ellos destacan la importancia de incorporar enfoques epistemológico s en el proceso de enseñanza para garantizar una formación integral y crítica de los estudiantes. Además, enfatizan que es esencial utilizar metodologías activas y promover el pensamiento crítico para mejorar la calidad educativa y el	experto en acreditación para mejorar la calidad educativa, así como la falta de tiempo de los alumnos para leer, lo que afecta su formación. El docente 2 indica que los temas epistemológicos se abordan en cursos de investigación y filosofía, sugiriendo una integración más estructurada. Por su parte, el docente 3 aboga por el uso de metodologías activas y la promoción del pensamiento crítico como estrategias clave para una formación
Docente 2	Los temas epistemológicos se desarrollan en cursos de investigación y filosofía.		
Docente 3	Se deben utilizar metodologías activas y promover el pensamiento crítico para una formación integral.		
Docente 4	Se necesita incorporar más cursos de filosofía para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes.		

			aprendizaje de los alumnos.	integral. Finalmente, el docente propone incorporar más cursos de filosofía para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Estas diferencias reflejan diversas perspectivas sobre la implementación práctica de las orientaciones epistemológicas en la educación.
¿Qué sugerencias tendría para mejorar la integración de las escuelas epistemológicas en los fundamentos	Docente 1	<input type="checkbox"/> Se deben fomentar congresos y simposios para la participación activa. <input type="checkbox"/> La preparación de los docentes	En las respuestas sobre la pregunta 10, los docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden en la necesidad de mejorar la integración de	No obstante, las diferencias en sus respuestas radican en las estrategias específicas que proponen para lograr esta mejora. El

teóricos del programa?		debe ser rigurosa y comprometida.	las escuelas docentes	1
	Docente 2	Los enfoques epistemológicos deberían estar considerados en el plan curricular de la formación postgraduada.	epistemológicas en los fundamentos teóricos del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos ellos enfatizan que es crucial fomentar una formación más rigurosa y comprometida que incluya la reflexión crítica y el debate sobre las orientaciones epistemológicas. Además, cada docente	sugiere fomentar congresos y simposios para la participación activa de los docentes, mientras que el docente 2 propone que los enfoques epistemológicos sean considerados en el plan curricular de la formación postgraduada. El docente 3 recomienda actualizar periódicamente los contenidos teóricos y promover espacios de reflexión crítica.
	Docente 3	Recomendaría actualizar periódicamente los contenidos teóricos y promover espacios de reflexión crítica.	reconoce que la inclusión de estas orientaciones puede enriquecer la formación de	
	Docente 4	Comparar el sistema educativo con modelos europeos y trabajar en una educación más		promover espacios de reflexión crítica, mientras que el docente 4 aboga por comparar el sistema

accesible equitativa.	y los docentes mejorar calidad educativa.	futuros y la	educativo con modelos europeos y trabajar hacia una educación más accesible y equitativa. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre cómo integrar efectivamente las escuelas epistemológicas en la formación docente.
--------------------------	---	-----------------	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo específico 2

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	PREGUNTAS	ENTREVISTADOS	IDEAS PRINCIPALES	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO
Explicar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.	En su opinión, ¿qué papel juegan las estrategias metodológicas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en la maestría?	<p>Docente 1</p> <p>Docente 2</p> <p>Docente 3</p>	<p>Las estrategias metodológicas son clave para la calidad educativa, ya que determinan cómo se logra el aprendizaje.</p> <p>Las estrategias metodológicas son cruciales para formar estudiantes críticos y reflexivos.</p> <p>Las estrategias metodológicas son fundamentales para garantizar</p>	<p>Todos los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas son fundamentales para la calidad educativa en la maestría. Cada docente reconoce que estas estrategias determinan cómo se logra el aprendizaje y son clave para formar estudiantes críticos y reflexivos. Además, todos</p>	<p>Sin embargo, las diferencias en sus respuestas se centran en el enfoque específico que cada docente otorga a las estrategias metodológicas. El docente 1 se enfoca en la clave que tienen estas estrategias para la calidad educativa en general, mientras que el docente 2 destaca su papel en la formación de estudiantes críticos y</p>	<p>Ideas Principales</p> <p>Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo específico 2 destacan la importancia de las estrategias metodológicas en la calidad de la educación y su relación con las orientaciones epistemológicas. Todos los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas son fundamentales para lograr un aprendizaje efectivo y crítico.</p>

<p>Docente 4</p>	<p>una educación de calidad.</p> <p>La estrategia metodológica es fundamental; un maestro debe conocer métodos y estrategias.</p>	<p>enfatan que la correcta aplicación de estas estrategias es esencial para garantizar una educación de calidad, lo que resalta la importancia de un enfoque metodológico sólido en la formación docente.</p>	<p>reflexivos. El docente 3 enfatiza la importancia de las estrategias para garantizar la calidad educativa en términos más amplios, y el docente 4 menciona la necesidad de que los maestros conozcan métodos y estrategias, sugiriendo que el conocimiento práctico es esencial. Estas variaciones muestran diferentes perspectivas sobre la función y la aplicación de las estrategias metodológicas</p>	<p>Además, enfatizan que la correcta aplicación de estas estrategias es esencial para garantizar una formación adecuada de los estudiantes. También hay un consenso en que es necesario integrar más la epistemología en el diseño curricular para mejorar la alineación entre las metodologías y las orientaciones epistemológicas.</p> <p>Semejanzas</p> <p>Una de las principales semejanzas en las respuestas es la visión compartida sobre la relevancia de las estrategias</p>
-------------------------	---	---	---	--

¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en el programa y cómo cree que se relacionan con las orientaciones epistemológicas?				en el contexto educativo.	metodológicas para la calidad educativa. Todos los docentes coinciden en que estas estrategias son clave para formar estudiantes críticos y reflexivos, y que su correcta implementación impacta directamente en el aprendizaje. Además, todos reconocen que las estrategias metodológicas deben estar alineadas con las orientaciones epistemológicas para enriquecer el proceso educativo. Este consenso refleja una preocupación común por mejorar la calidad de la educación en la maestría.
	Docente 1	Se deben aplicar enfoques que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión.	Todos los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas utilizadas en el programa están intrínsecamente relacionadas con las orientaciones epistemológicas s. Cada uno de ellos reconoce que es fundamental aplicar enfoques que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión,	No obstante, las diferencias en sus respuestas se manifiestan en los tipos de estrategias y enfoques que cada docente menciona. El docente 1 sugiere aplicar enfoques que fomenten el pensamiento crítico, mientras que el docente 2 destaca la relevancia de un enfoque ético en la elaboración de trabajos. El docente 3 menciona	
	Docente 2	Se utiliza un enfoque ético en la elaboración de trabajos, que es fundamental.			
	Docente 3	Se emplean estrategias como el aprendizaje colaborativo y estudios de caso.			
	Docente 4	Se observa un conformismo y falta de aplicación de	sugiriendo que las metodologías empleadas no solo deben ser	específicamente el uso de estrategias como el aprendizaje	Diferencias

las estrategias adecuadas.	variadas, sino también alineadas con principios epistemológicos s que enriquezcan la formación de los estudiantes. Esto resalta la importancia de una conexión clara entre las estrategias metodológicas y las orientaciones epistemológicas para mejorar la calidad educativa.	colaborativo y estudios de caso, sugiriendo una aplicación más práctica de las teorías. En contraste, el docente 4 señala que existe un conformismo y una falta de aplicación de las estrategias adecuadas, lo que indica una preocupación por la implementación efectiva. Estas divergencias reflejan distintas percepciones sobre la aplicación y efectividad de las estrategias metodológicas en el contexto educativo.	Las diferencias en las respuestas se centran en la especificidad de las estrategias metodológicas mencionadas y en las propuestas para mejorar su alineación con las orientaciones epistemológicas. Por ejemplo, el docente 1 enfatiza la importancia de aplicar enfoques que promuevan el pensamiento crítico, mientras que el docente 2 resalta la necesidad de un enfoque ético en la elaboración de trabajos. El docente 3 menciona estrategias específicas como el aprendizaje colaborativo y estudios de caso, sugiriendo una
----------------------------	---	--	---

¿Puede proporcionar ejemplos de cómo las estrategias metodológicas han sido influenciadas por alguna escuela epistemológica específica?	Docente 1	No se mencionan ejemplos específicos en la respuesta.	En las respuestas sobre la pregunta 3 del objetivo específico 2, los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas utilizadas en el programa de maestría están influenciadas por diversas escuelas epistemológicas s. Todos ellos reconocen que estas influencias son importantes para el desarrollo de un enfoque educativo que promueva el aprendizaje significativo. Asimismo,	Sin embargo, las diferencias surgen en la manera en que cada docente identifica y ejemplifica estas influencias. El docente 1 no proporciona ejemplos específicos, lo que sugiere una falta de claridad en la aplicación de las escuelas epistemológicas. El docente 2 menciona la importancia del enfoque humanista en la formación de los estudiantes, lo que indica una perspectiva más centrada en el desarrollo personal. Por su parte, el docente	aplicación más práctica, mientras que el docente 4 expresa preocupación por el conformismo y la falta de aplicación efectiva de las estrategias.
	Docente 2	Se menciona que el enfoque humanista es importante en la formación de los estudiantes.			Asimismo, en cuanto a la efectividad de las estrategias, el docente 1 destaca la alineación con teorías epistemológicas como clave, mientras que el docente 2 menciona la necesidad de un enfoque más crítico en su aplicación. El docente 3 se enfoca en la promoción del pensamiento crítico y la autonomía, y el docente 4 subraya la importancia del compromiso y conocimiento en la aplicación de las
	Docente 3	El aprendizaje basado en problemas es un ejemplo de influencia del constructivismo.			
	Docente 4	No se proporcionan ejemplos específicos.			

	<p>enfatan que la conexión entre las estrategias metodológicas y las teorías epistemológica s es crucial para garantizar una formación adecuada de los estudiantes y fomentar su capacidad crítica.</p>	<p>3 destaca el aprendizaje basado en problemas como un ejemplo de influencia del constructivismo , sugiriendo una conexión más clara con teorías específicas. Finalmente, el docente también se abstiene de proporcionar ejemplos concretos, lo que refleja una necesidad de profundizar en la relación entre teorías y prácticas. Estas variaciones evidencian diferentes niveles de claridad y aplicación de las influencias epistemológicas</p>	<p>estrategias. Estas variaciones indican diferentes enfoques sobre cómo maximizar la efectividad de las metodologías en la educación.</p> <p>Conclusión</p> <p>Las respuestas de los docentes revelan un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de estrategias metodológicas adecuadas. Si bien todos coinciden en la importancia de estas estrategias y su alineación con las orientaciones epistemológicas, también se identifican deficiencias en su implementación y en</p>
--	---	---	--

					en las estrategias metodológicas.	la necesidad de una mayor claridad en las influencias epistemológicas. Las variaciones en sus respuestas subrayan la diversidad de perspectivas sobre cómo mejorar y aplicar estas estrategias, lo que indica que, aunque hay un camino claro hacia la mejora, se requiere un enfoque colaborativo y adaptativo que contemple tanto la teoría como la práctica. Esta alineación no solo enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuiría a una formación más efectiva e integral de los estudiantes en la maestría.
¿Qué tan efectivas considera que son las estrategias metodológicas en la formación de los estudiantes en relación con las teorías epistemológicas ?	Docente 1	Son efectivas si se utilizan adecuadamente y se alinean con las teorías epistemológicas .	En las respuestas sobre la pregunta 4 del objetivo específico 2, todos los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas son efectivas para la formación de los estudiantes, siempre y cuando se utilicen adecuadamente y se alineen con las teorías epistemológica s. Cada docente reconoce que la efectividad de estas estrategias	Las diferencias en sus respuestas se centran en los matices sobre lo necesario para que estas estrategias sean efectivas. El docente 1 enfatiza que la efectividad está ligada a la correcta alineación con las teorías epistemológicas , mientras que el docente 2 menciona que, aunque las estrategias son efectivas, se necesita un enfoque más crítico en su		
	Docente 2	Las estrategias son efectivas, pero se requiere un enfoque más crítico.				
	Docente 3	Son efectivas si promueven el pensamiento crítico y la autonomía.				
	Docente 4	Las estrategias son efectivas si se aplican con				

<p>compromiso y conocimiento.</p>	<p>depende de su implementación y del compromiso de los docentes para promover el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes. Esto resalta un consenso sobre la importancia de la correcta aplicación de las metodologías en el proceso educativo.</p>	<p>aplicación. El docente 3 se centra en que las estrategias deben promover el pensamiento crítico y la autonomía, lo que sugiere un enfoque más activo por parte del estudiante. Por otro lado, el docente 4 destaca la importancia de aplicar las estrategias con compromiso y conocimiento, lo que sugiere que la formación del docente también juega un papel crucial. Estas variaciones indican diferentes enfoques sobre cómo se puede maximizar la</p>
-----------------------------------	---	---

				efectividad de las estrategias metodológicas en la educación.
¿Cómo se podrían mejorar las estrategias metodológicas para que se alineen mejor con las orientaciones epistemológicas?	Docente 1	Se sugiere una mayor integración de la epistemología en el diseño curricular.	En las respuestas sobre la pregunta 5 del objetivo específico 2, todos los docentes coinciden en que es necesario mejorar las estrategias metodológicas para alinearlas mejor con las orientaciones epistemológicas.	Sin embargo, las diferencias emergen en las propuestas específicas que cada docente presenta para realizar estas mejoras. El docente 1 sugiere una mayor integración de la epistemología en el diseño curricular, lo que implica un enfoque más teórico. El docente 2 enfatiza que todos los cursos deben tener un enfoque epistemológico, sugiriendo una
	Docente 2	Es necesario que todos los cursos tengan un enfoque epistemológico.		
	Docente 3	Se sugiere diversificar las metodologías y fortalecer la formación continua de los docentes.		
	Docente 4	Se requiere un enfoque más	sugiere que esta alineación	

práctico y menos teórico en la enseñanza.	puede enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, todos los docentes están de acuerdo en que una mejora en las metodologías contribuiría a una formación más efectiva de los estudiantes y a un mejor cumplimiento de los objetivos educativos.	sistematización más amplia. En contraste, el docente 3 propone diversificar las metodologías y fortalecer la formación continua de los docentes, lo que indica una preocupación por la práctica docente. Por último, el docente 4 aboga por un enfoque más práctico y menos teórico en la enseñanza, lo que sugiere una necesidad de adaptar las metodologías a las realidades del aula. Estas diferencias resaltan diversas estrategias para lograr una mejor alineación entre
---	---	--

las
metodologías y
las
orientaciones
epistemológicas
.

Tabla 5 Matriz de triangulación de resultados del trabajo de campo respecto al objetivo específico 3

OBJETIVO ESPECÍFICO 3	PREGUNTAS	ENTREVISTADOS	IDEAS PRINCIPALES	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO
Explicar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas	¿Cuáles son los enfoques evaluativos utilizados en el programa y cómo se relacionan con las escuelas epistemológicas?	Docente 1 Docente 2 Docente 3	La evaluación formativa es clave; se centra en el aprendizaje aplicado y no solo en pruebas escritas. Se utilizan evaluaciones formativas, autoevaluaciones y proyectos, alineadas con enfoques constructivistas. Se emplean evaluaciones formativas y autoevaluaciones, pero falta	En las respuestas sobre la pregunta 1 del objetivo específico 3, todos los docentes coinciden en que la evaluación formativa es un enfoque clave en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Cada uno reconoce que este tipo de evaluación se centra en el aprendizaje	Las diferencias en sus respuestas se centran en la profundidad y coherencia en la aplicación de estos enfoques evaluativos. El docente 1 menciona que la evaluación formativa se centra en el aprendizaje aplicado, mientras que el docente 2 detalla que se utilizan autoevaluaciones y proyectos alineados con	Ideas Principales Las respuestas de los cuatro docentes a las cinco preguntas del objetivo específico 3 resaltan la relevancia de la evaluación formativa en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos coinciden en que este enfoque es fundamental, ya que se centra en el aprendizaje aplicado, promueve la participación activa

	coherencia en su aplicación.	aplicado y promueve la participación activa de los estudiantes, lo que resalta la importancia de un enfoque que va más allá de las evaluaciones tradicionales. Además, todos mencionan la importancia de las autoevaluaciones, sugiriendo una preocupación común por fomentar la reflexión y el aprendizaje	El docente 3 señala que, aunque se emplean evaluaciones formativas, falta coherencia en su implementación, lo que indica una crítica a la práctica actual. Por su parte, el docente 4 enfatiza la importancia de la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo. Estas variaciones reflejan diferentes percepciones sobre cómo se implementan y perciben los enfoques	de los estudiantes y fomenta habilidades como el pensamiento crítico y la autorregulación. Además, todos los entrevistados reconocen que existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas del programa, sugiriendo la necesidad de una revisión y adaptación de las prácticas evaluativas para mejorar su alineación.
Docente 4	Se centra en la evaluación formativa, con un enfoque en la participación activa del estudiante.			Semejanzas Una de las principales semejanzas en las respuestas es la valoración de la evaluación formativa.

¿Cómo considera que los enfoques evaluativos impactan en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes?	evaluativos en el programa.					Todos los docentes están de acuerdo en que esta forma de evaluación es clave y tiene un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes. Coinciden en que las evaluaciones deben ir más allá de una simple calificación y deben orientarse a fomentar un aprendizaje profundo y significativo. Además, los docentes reconocen la necesidad de cambios en los enfoques evaluativos para lograr una mejor alineación con las teorías epistemológicas, lo que refleja una preocupación común por la coherencia y
	Docente 1	Se evalúa la profundidad científica, recursos utilizados, y la capacidad de exposición del estudiante.	En las respuestas sobre la pregunta 2 del objetivo específico 3, todos los docentes coinciden en que los enfoques evaluativos	Sin embargo, las diferencias se presentan en la forma en que cada docente describe cómo estos enfoques impactan en el aprendizaje. El docente 1 se centra en evaluar aspectos como la profundidad científica y la capacidad de exposición del estudiante,		
	Docente 2	Promueven la auto regulación y el pensamiento crítico, favoreciendo el desarrollo de competencias.	tienen un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes. Cada uno de ellos reconoce que estas evaluaciones no son meramente un proceso de calificación, sino que juegan un papel crucial en la promoción	El docente 2 sugiere un enfoque más académico. El docente 2 enfatiza que las evaluaciones promueven la auto-regulación y el		
	Docente 3	Los enfoques evaluativos deben centrarse en la profundidad del conocimiento y la aplicación práctica.				

Docente 4	Se debe evaluar la capacidad del estudiante para expresarse y demostrar su conocimiento.	de habilidades como el pensamiento crítico, la auto-regulación y la capacidad de expresión. Esto sugiere un consenso en que los enfoques evaluativos deben estar orientados a fomentar un aprendizaje profundo y significativo.	pensamiento crítico, destacando un enfoque más formativo. Por su parte, el docente 3 subraya que los enfoques evaluativos deben centrarse en la profundidad del conocimiento y la aplicación práctica, lo que sugiere una orientación hacia la relevancia práctica. Finalmente, el docente 4 menciona la importancia de evaluar la capacidad del estudiante para expresarse y demostrar su conocimiento, lo que indica un	relevancia de las prácticas evaluativas. Diferencias Las diferencias se manifiestan en la profundidad y especificidad de las propuestas de cada docente. Por ejemplo, el docente 1 menciona la necesidad de un enfoque más crítico en la evaluación, mientras que el docente 2 propone ampliar las evaluaciones cualitativas y reflexivas. El docente 3 sugiere que se deben revisar y adaptar los enfoques evaluativos en general, mientras que el docente 4 enfatiza
------------------	--	---	---	--

				interés en las habilidades comunicativas. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre cómo los evaluativos impactan en la formación de competencias en los estudiantes.	la importancia de promover un cambio hacia un nuevo paradigma educativo que contemple una formación integral. Estas variaciones indican diferentes perspectivas sobre cómo abordar las discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Además, la forma en que cada docente ejemplifica la influencia de las teorías epistemológicas en la evaluación también varía; algunos ven una desconexión con principios humanistas, mientras que otros destacan ejemplos positivos de integración.
¿Existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas en el programa? Si es así, ¿qué cambios propondría?	Docente 1	Sí, existen discrepancias; se debería considerar un enfoque más crítico en la evaluación.	En las respuestas sobre la pregunta 3 del objetivo específico 3, todos los docentes coinciden en que existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas	Las diferencias surgen en las propuestas específicas que cada docente presenta para abordar estas discrepancias. El docente 1 menciona la necesidad de considerar un enfoque más crítico en la evaluación,	
	Docente 2	Propondría ampliar las evaluaciones cualitativas y reflexivas para mayor coherencia con			

	enfoques críticos.	en el programa de estudios. Cada uno reconoce que es necesario revisar y adaptar los enfoques evaluativos para lograr una mejor alineación con las teorías epistemológicas,	sugiriendo un cambio en la perspectiva general. El docente 2 propone ampliar las evaluaciones cualitativas y reflexivas para lograr una mayor coherencia con enfoques críticos, lo que implica un enfoque más detallado en la metodología. Por su parte, el docente 3 plantea que se deben revisar y adaptar los enfoques evaluativos en general, mientras que el docente 4 aboga por un cambio hacia evaluaciones más reflexivas y	Conclusión
Docente 3	Sí, se deben revisar y adaptar los enfoques evaluativos para alinearlos con las teorías epistemológicas.			Las respuestas de los docentes evidencian un compromiso hacia la mejora educativa, así como una crítica a las deficiencias en la implementación de enfoques evaluativos. Aunque todos reconocen la importancia de la evaluación formativa y su impacto positivo en el aprendizaje, también identifican problemas significativos, como la falta de coherencia y la desconexión con las teorías epistemológicas. Estas reflexiones subrayan la necesidad de realizar cambios sustanciales en las prácticas evaluativas para cumplir con el objetivo específico 3,
Docente 4	Sí, se debe promover un cambio hacia evaluaciones más reflexivas y menos basadas en exámenes tradicionales.	lo que refleja una preocupación común por la coherencia y relevancia de las prácticas evaluativas en el contexto educativo. Además, todos ellos sugieren que se requieren cambios para mejorar esta situación.		

				<p>menos basadas en exámenes tradicionales. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre cómo abordar las discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas .</p> <p>lo que podría contribuir a una formación más efectiva e integral de los estudiantes. La mejora en la alineación entre evaluación y epistemología es esencial para elevar la calidad educativa y asegurar que la evaluación cumpla su propósito formativo.</p>
¿Puede mencionar ejemplos de cómo los enfoques evaluativos han sido influenciados por las teorías epistemológicas ?	<p>Docente 1</p> <p>Se mencionan ejemplos de la falta de preparación en situaciones de evaluación, lo que evidencia un des humanismo en la práctica.</p> <p>Docente 2</p> <p>La implementación</p>	<p>En las respuestas sobre la pregunta 4 del objetivo específico 3, todos los docentes coinciden en que los enfoques evaluativos han sido influenciados</p>	<p>Las diferencias se manifiestan en la forma en que cada docente describe y ejemplifica esta influencia. El docente 1 menciona ejemplos de falta de</p>	

	de portafolios y reflexiones escritas demuestra la influencia del constructivismo.	por teorías epistemológicas, aunque la claridad de esta influencia varía entre ellos. Cada docente reconoce que hay ejemplos concretos en los que los enfoques evaluativos reflejan ciertas teorías, indicando una conexión entre la evaluación y la epistemología. Este consenso revela una comprensión compartida de que las teorías epistemológicas juegan un papel importante en la configuración de las prácticas evaluativas	preparación en situaciones de evaluación, sugiriendo una desconexión con principios humanistas. El docente 2 destaca la implementación de portafolios y reflexiones escritas como evidencias del constructivismo, lo que indica una visión más positiva sobre la integración de teoría y práctica. El docente 3 señala la necesidad de más investigación para integrar las teorías epistemológicas en los enfoques evaluativos, sugiriendo que la práctica
Docente 3	Se necesita más investigación para integrar las teorías epistemológicas en los enfoques evaluativos.		
Docente 4	Se menciona que muchos enfoques evaluativos no han logrado romper con paradigmas tradicionales.		

			dentro del programa	actual no es suficiente. Por último, el docente 4 critica que muchos enfoques no han logrado romper con paradigmas tradicionales, lo que refleja una preocupación por la rigidez en la evaluación. Estas variaciones muestran diferentes percepciones sobre el grado y la efectividad de la influencia de las teorías epistemológicas en la evaluación.
¿Qué recomendaciones tendría para mejorar la coherencia entre	Docente 1	<input type="checkbox"/> Se debe fomentar la participación activa de los docentes en el	En las respuestas sobre la pregunta 5 del objetivo específico 3,	Sin embargo, las diferencias emergen en las estrategias específicas que

<p>los enfoques evaluativos y las escuelas epistemológicas en el programa de estudios?</p>	<p>desarrollo de todos los cada docente metodologías y docentes están sugiere para enfoques de acuerdo en lograr esta evaluativos que que es mejora. El integren la fundamental docente 1 epistemología. mejorar la enfatiza la coherencia entre importancia de</p> <p><input type="checkbox"/> Es los enfoques fomentar la fundamental evaluativos y las participación diseñar escuelas activa de los instrumentos de epistemológicas docentes en el evaluación que en el programa desarrollo de promuevan la de estudios. metodologías reflexión y el Cada uno evaluativas que análisis crítico. propone la integren la necesidad de epistemología, sugiriendo un</p> <p>Docente 2 <input type="checkbox"/> Se Se recomienda que permitan enfoque establecer un integrar de colaborativo. El consenso entre manera más docente 2 los docentes efectiva las recomienda establecer un sobre los teorías consenso entre enfoques epistemológicas los docentes evaluativos. en las prácticas sobre los</p> <p><input type="checkbox"/> Es importante que los enfoques evaluativos, lo enfoques que los enfoques estén alineados que refleja un evaluativos, lo que implica una con el tipo de interés compartido por necesidad de profesional que elevar la calidad unidad en la</p>
--	---

	se está formando en el posgrado.	educativa y asegurar que la evaluación esté alineada con los objetivos formativos del programa.	práctica. Por su parte, el docente 3 aboga por diseñar instrumentos evaluativos que promuevan la reflexión y la capacitación de los docentes en evaluación formativa. Finalmente, el docente 4 propone un cambio hacia un nuevo paradigma educativo que contemple una formación integral, sugiriendo una transformación más amplia en el enfoque educativo. Estas variaciones reflejan diferentes perspectivas sobre cómo
Docente 3	<input type="checkbox"/> Se sugiere que se diseñen instrumentos evaluativos que integren criterios de reflexión y análisis crítico. <input type="checkbox"/> Capacitar a los docentes en evaluación formativa y auténtica es esencial para mejorar la coherencia.		
Docente 4	<input type="checkbox"/> Es necesario pasar a un nuevo paradigma educativo que contemple la formación integral de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Se debe trabajar en la		

	<p>igualdad en el acceso a la educación, similar a los modelos europeos donde la educación es gratuita y accesible para todos.</p>	<p>mejorar la alineación entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas .</p>
--	--	---

Interpretación y análisis de las respuestas del objetivo general

Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo general destacan la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos coinciden en que existe una relación significativa entre la epistemología y la enseñanza, y subrayan la importancia de una integración adecuada de las orientaciones epistemológicas en el diseño curricular y las estrategias metodológicas. Sin embargo, también reconocen deficiencias en la aplicación de estas orientaciones y en la coherencia entre teoría y práctica.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es el reconocimiento unánime de que las orientaciones epistemológicas impactan directamente en la formación y desempeño de los estudiantes. Todos los docentes coinciden en que una adecuada comprensión de estas orientaciones puede fomentar habilidades críticas y reflexivas, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y autónomo. Además, todos mencionan la necesidad de alinear las estrategias metodológicas con los principios epistemológicos para mejorar la calidad educativa.

Las diferencias emergen en la forma en que cada docente percibe la coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas. Por ejemplo, el docente 1 argumenta que no hay coherencia y critica la libertad de cátedra, mientras que el docente 2 sostiene que sí existe coherencia y que el enfoque epistemológico puede enriquecer el pensamiento crítico. El docente 3 señala que la falta de especialización de algunos docentes contribuye a la incoherencia, mientras que el docente 4 enfatiza que las estrategias deben alinearse con los fundamentos de cada escuela. Estas variaciones reflejan

diferentes enfoques sobre la naturaleza y las causas de la desconexión en el programa.

En cuanto a las propuestas para mejorar la alineación del programa con las escuelas epistemológicas, el docente 1 sugiere adaptar metodologías específicas al contexto peruano, mientras que el docente 2 propone un curso centrado en un enfoque epistemológico. El docente 3 sugiere la aplicación de estándares específicos, y el docente 4 aboga por la cátedra libre y critica la estandarización. Estas diferencias indican una diversidad de perspectivas sobre cómo abordar las deficiencias del programa.

Las respuestas de los docentes reflejan un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de la integración de las escuelas epistemológicas en la práctica docente. Aunque hay un consenso sobre la importancia de estas influencias, también se identifican deficiencias en su implementación y en la coherencia entre teoría y práctica. Las variaciones en sus respuestas subrayan la necesidad de un enfoque colaborativo y adaptativo que contemple tanto la teoría como la práctica, lo cual podría enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesionales más críticos y reflexivos. A medida que se aborden estas deficiencias, se espera que el programa de estudios pueda evolucionar hacia una mayor efectividad y relevancia en el contexto educativo contemporáneo.

Interpretación y análisis de las respuestas del objetivo específico 1

Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo específico 1 subrayan la importancia de las escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos los docentes coinciden en que estas

escuelas son fundamentales para desarrollar una base crítica y reflexiva en la práctica educativa. La integración de las orientaciones epistemológicas en la metodología de enseñanza se considera esencial para mejorar la calidad educativa y fomentar un enfoque crítico en la formación docente.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es el reconocimiento unánime de que las escuelas epistemológicas influyen de manera significativa en la formulación de los objetivos del programa. Todos los docentes coinciden en que esta influencia fomenta una reflexión crítica sobre la práctica educativa y es esencial para el desarrollo de profesionales competentes. Además, todos enfatizan la necesidad de que la práctica docente esté sustentada por una sólida base epistemológica, lo que indica una preocupación compartida por la calidad de la formación.

Las diferencias se presentan en la forma en que cada docente percibe y describe esta influencia. Por ejemplo, el docente 1 menciona que la epistemología invita a la reflexión crítica y propositiva, mientras que el docente 2 se enfoca en la necesidad de herramientas epistemológicas para formar docentes críticos. El docente 3 destaca que las escuelas epistemológicas fundamentan la formulación de objetivos al orientar competencias, y el docente 4 enfatiza la conexión entre fundamentos teóricos y escuelas epistemológicas como esencial para una formación integral. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre la aplicación de la epistemología en la educación superior.

En cuanto a las discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas, el docente 1 menciona problemas en la supervisión y evaluación docente, mientras que el docente 2 sostiene que no hay discrepancias significativas. El docente 3 señala falta de actualización en los

contenidos, y el docente 4 destaca que la falta de pensamiento crítico en el programa es una gran diferencia. Estas diferencias indican diversas percepciones sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Las respuestas de los docentes evidencian un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de la integración de las escuelas epistemológicas en la práctica docente. Aunque hay un consenso sobre la importancia de estas influencias, también se identifican deficiencias y discrepancias que afectan la efectividad del programa. Las variaciones en sus respuestas subrayan la necesidad de un enfoque más colaborativo y adaptativo para integrar efectivamente las orientaciones epistemológicas en la formación docente. Esto no solo enriquecería la calidad educativa, sino que también contribuiría a la formación de profesionales más críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos del ámbito educativo contemporáneo.

Interpretación y análisis de las respuestas del objetivo específico 2

Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo específico 2 destacan la importancia de las estrategias metodológicas en la calidad de la educación y su relación con las orientaciones epistemológicas. Todos los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas son fundamentales para lograr un aprendizaje efectivo y crítico. Además, enfatizan que la correcta aplicación de estas estrategias es esencial para garantizar una formación adecuada de los estudiantes. También hay un consenso en que es necesario integrar más la epistemología en el diseño curricular para mejorar la alineación entre las metodologías y las orientaciones epistemológicas.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es la visión compartida sobre la relevancia de las estrategias metodológicas para la calidad

educativa. Todos los docentes coinciden en que estas estrategias son clave para formar estudiantes críticos y reflexivos, y que su correcta implementación impacta directamente en el aprendizaje. Además, todos reconocen que las estrategias metodológicas deben estar alineadas con las orientaciones epistemológicas para enriquecer el proceso educativo. Este consenso refleja una preocupación común por mejorar la calidad de la educación en la maestría.

Las diferencias en las respuestas se centran en la especificidad de las estrategias metodológicas mencionadas y en las propuestas para mejorar su alineación con las orientaciones epistemológicas. Por ejemplo, el docente 1 enfatiza la importancia de aplicar enfoques que promuevan el pensamiento crítico, mientras que el docente 2 resalta la necesidad de un enfoque ético en la elaboración de trabajos. El docente 3 menciona estrategias específicas como el aprendizaje colaborativo y estudios de caso, sugiriendo una aplicación más práctica, mientras que el docente 4 expresa preocupación por el conformismo y la falta de aplicación efectiva de las estrategias.

Asimismo, en cuanto a la efectividad de las estrategias, el docente 1 destaca la alineación con teorías epistemológicas como clave, mientras que el docente 2 menciona la necesidad de un enfoque más crítico en su aplicación. El docente 3 se enfoca en la promoción del pensamiento crítico y la autonomía, y el docente 4 subraya la importancia del compromiso y conocimiento en la aplicación de las estrategias. Estas variaciones indican diferentes enfoques sobre cómo maximizar la efectividad de las metodologías en la educación.

Las respuestas de los docentes revelan un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de estrategias metodológicas adecuadas. Si bien todos coinciden en la importancia de estas estrategias y su alineación con las

orientaciones epistemológicas, también se identifican deficiencias en su implementación y en la necesidad de una mayor claridad en las influencias epistemológicas. Las variaciones en sus respuestas subrayan la diversidad de perspectivas sobre cómo mejorar y aplicar estas estrategias, lo que indica que, aunque hay un camino claro hacia la mejora, se requiere un enfoque colaborativo y adaptativo que contemple tanto la teoría como la práctica. Esta alineación no solo enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuiría a una formación más efectiva e integral de los estudiantes en la maestría.

Interpretación y análisis de las respuestas del objetivo específico 3

Las respuestas de los cuatro docentes a las cinco preguntas del objetivo específico 3 resaltan la relevancia de la evaluación formativa en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos coinciden en que este enfoque es fundamental, ya que se centra en el aprendizaje aplicado, promueve la participación activa de los estudiantes y fomenta habilidades como el pensamiento crítico y la auto-regulación. Además, todos los entrevistados reconocen que existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas del programa, sugiriendo la necesidad de una revisión y adaptación de las prácticas evaluativas para mejorar su alineación.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es la valoración de la evaluación formativa. Todos los docentes están de acuerdo en que esta forma de evaluación es clave y tiene un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes. Coinciden en que las evaluaciones deben ir más allá de una simple calificación y deben orientarse a fomentar un aprendizaje

profundo y significativo. Además, los docentes reconocen la necesidad de cambios en los enfoques evaluativos para lograr una mejor alineación con las teorías epistemológicas, lo que refleja una preocupación común por la coherencia y relevancia de las prácticas evaluativas.

Las diferencias se manifiestan en la profundidad y especificidad de las propuestas de cada docente. Por ejemplo, el docente 1 menciona la necesidad de un enfoque más crítico en la evaluación, mientras que el docente 2 propone ampliar las evaluaciones cualitativas y reflexivas. El docente 3 sugiere que se deben revisar y adaptar los enfoques evaluativos en general, mientras que el docente 4 enfatiza la importancia de promover un cambio hacia un nuevo paradigma educativo que contemple una formación integral. Estas variaciones indican diferentes perspectivas sobre cómo abordar las discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Además, la forma en que cada docente ejemplifica la influencia de las teorías epistemológicas en la evaluación también varía; algunos ven una desconexión con principios humanistas, mientras que otros destacan ejemplos positivos de integración.

Las respuestas de los docentes evidencian un compromiso hacia la mejora educativa, así como una crítica a las deficiencias en la implementación de enfoques evaluativos. Aunque todos reconocen la importancia de la evaluación formativa y su impacto positivo en el aprendizaje, también identifican problemas significativos, como la falta de coherencia y la desconexión con las teorías epistemológicas. Estas reflexiones subrayan la necesidad de realizar cambios sustanciales en las prácticas evaluativas para cumplir con el objetivo específico 3, lo que podría contribuir a una formación más efectiva e integral de los estudiantes. La mejora en la alineación entre evaluación y epistemología es

esencial para elevar la calidad educativa y asegurar que la evaluación cumpla su propósito formativo.

4.2. Discusión de resultados

4.2.1. Discusión de resultados respecto al objetivo general

Se planteó como objetivo general: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

Tomando en cuenta las escuelas epistemológicas (teorías): La Escuela del Empirismo Lógico se centra en la idea de que el conocimiento debe ser verificado a través de la experiencia sensorial. Representantes como A.J. Ayer y miembros del Círculo de Viena sostienen que una proposición tiene sentido solo si puede ser confirmada empíricamente. Esta escuela enfatiza la verificación como criterio para la validez del conocimiento, rechazando las afirmaciones no verificables. Los métodos utilizados en esta escuela son principalmente observacionales y experimentales, buscando establecer relaciones entre fenómenos observables. Las técnicas incluyen el análisis lógico y la verificación empírica, donde se fundamentan teorías en datos observados y experimentales, lo que permite construir una base científica sólida.

La Epistemología Sociologista, representada por David Bloor y Thomas Kuhn, argumenta que el conocimiento no es un fenómeno aislado, sino que está fuertemente influenciado por factores sociales y culturales. Esta escuela sostiene que la producción del conocimiento debe analizarse considerando el contexto histórico y social en el que se desarrolla. Los métodos utilizados son cualitativos, centrados en la investigación de cómo las prácticas sociales afectan la construcción del conocimiento. Las técnicas incluyen estudios de caso y análisis

histórico-social, que permiten comprender mejor las influencias contextuales en las teorías científicas y cómo estas se manifiestan en la educación.

La Epistemología Popperiana, defendida por Karl Popper, introduce el concepto de falsacionismo como su principio central. Según Popper, el progreso científico se basa en la capacidad de las teorías para ser sometidas a pruebas que puedan demostrar su falsedad, en lugar de su verificación. Este enfoque propone que una teoría debe ser susceptible de refutación para ser considerada científica. Los métodos en esta escuela son hipotético-deductivos, en los que se desarrollan hipótesis que se ponen a prueba rigurosamente. Las técnicas incluyen experimentos diseñados para probar la validez de las teorías y la formulación de predicciones, lo que contribuye a un avance crítico y dinámico del conocimiento científico.

El Constructivismo, representado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el conocimiento es construido activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno. Este enfoque enfatiza que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en su proceso de aprendizaje. Los métodos en esta escuela son de aprendizaje activo, promoviendo la exploración y el descubrimiento. Las técnicas incluyen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes integrar y aplicar el conocimiento de manera significativa en contextos reales. La perspectiva constructivista también resalta la importancia del contexto social en el aprendizaje, como señala Vygotsky, donde la mediación cultural y la interacción social son fundamentales.

La Epistemología Crítica, asociada con Paulo Freire, se centra en la relación entre educación y transformación social. Este enfoque busca empoderar

a los estudiantes para que cuestionen y desafíen las estructuras sociales existentes. Freire argumenta que la educación debe ser un acto de liberación y que los estudiantes deben ser críticos y reflexivos sobre su entorno. Los métodos incluyen el diálogo crítico y la pedagogía del oprimido, donde se fomenta la discusión abierta y la reflexión sobre la realidad social. Las técnicas utilizadas son debates, análisis críticos y la promoción de la conciencia social, lo que permite a los estudiantes tomar un papel activo en la transformación de su entorno.

La Epistemología Fenomenológica, con Edmund Husserl como uno de sus principales representantes, se centra en la experiencia consciente y la interpretación de los fenómenos. Esta escuela sostiene que el conocimiento debe ser entendido desde la perspectiva de la experiencia subjetiva. Los métodos utilizados son cualitativos, buscando describir y analizar la estructura de la experiencia vivida. Las técnicas incluyen la reducción fenomenológica, donde se suspenden los juicios sobre el mundo exterior para centrarse en la descripción de la experiencia tal como se presenta. Esto permite una comprensión más profunda de cómo se constituye el significado en la experiencia humana.

Por último, la Epistemología Hermenéutica, representada por Hans-Georg Gadamer, se enfoca en la interpretación y comprensión de los fenómenos culturales y sociales. Este enfoque sostiene que el conocimiento se construye a través de la interpretación de textos y acciones humanas, enfatizando la importancia del contexto histórico y cultural. Los métodos utilizados son interpretativos, centrados en el diálogo y la reflexión. Las técnicas incluyen la fusión de horizontes, donde el intérprete y el objeto de estudio se influyen mutuamente en el proceso de comprensión. Esta escuela busca comprender el

significado de las acciones y expresiones humanas, promoviendo una mirada crítica hacia la realidad social.

En la investigación se encontró como **resultados del análisis documental** que el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, se evidencia una significativa desconexión entre las escuelas epistemológicas y su aplicación en los cursos. Esta falta de alineación podría limitar el potencial de los estudiantes para desarrollar una formación integral que articule teoría y práctica, lo que podría repercutir negativamente en su desempeño profesional y en la calidad de la educación superior que impartan. Integrar adecuadamente las teorías epistemológicas en cada curso podría fortalecer la formación docente y mejorar la calidad educativa en general.

Asimismo, en los **resultados de las fichas de evaluación** de los sílabos de los cursos por parte de los expertos tomando en cuenta los criterios de metodología, evaluación, y relevancia y actualización, lo siguiente:

- Contenido del Sílabo: En el "Seminario de Tesis I", las calificaciones varían de "excelente" a "satisfactorio", sugiriendo que, aunque los objetivos son claros, hay áreas de mejora. En "Seminario de Tesis II", las calificaciones oscilan entre "bueno" y "satisfactorio", destacando que el contenido es relevante, pero necesita revisión. Para el "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", el primer especialista califica el contenido como "bueno", mientras que los otros lo ven "satisfactorio". Finalmente, en el "Seminario de Problemática del Nivel Superior", las calificaciones son similares, indicándose que el contenido es claro, pero con espacio para mejoras.

- Metodología: En "Seminario de Tesis I", se observa una evaluación mayormente positiva, con un especialista calificando como "excelente". En "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga "excelente", aunque los demás lo califican como "bueno" y "satisfactorio", sugiriendo que hay margen para mejorar la adecuación metodológica. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", la metodología es vista positivamente, pero con posibilidades de mejora. El "Seminario de Problemática del Nivel Superior" también muestra una calificación positiva en metodología, aunque con sugerencias de mejora.
- Evaluación: En "Seminario de Tesis I" y "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga calificaciones "excelentes", mientras que los otros dos especialistas las consideran "satisfactorias" o "buenas", sugiriendo coherencia en los enfoques, pero con necesidad de claridad en criterios. En los otros dos seminarios, las calificaciones son similares, reflejando la misma necesidad de mejorar la claridad.
- Relevancia y Actualización: En "Seminario de Tesis I", el primer especialista califica como "excelente", mientras que los otros lo ven como "satisfactorio". En "Seminario de Tesis II", todos los especialistas coinciden en "bueno", indicando la pertinencia de los contenidos. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", todos lo califican como "bueno", sugiriendo una buena adaptación a las necesidades actuales. En "Seminario de Problemática del Nivel Superior", la calificación es también "buena", lo que resalta la necesidad de seguir actualizando los contenidos.

Por último, en el caso de los resultados de las entrevistas, se encontró que las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo general destacan

la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos coinciden en que existe una relación significativa entre la epistemología y la enseñanza, y subrayan la importancia de una integración adecuada de las orientaciones epistemológicas en el diseño curricular y las estrategias metodológicas. Sin embargo, también reconocen deficiencias en la aplicación de estas orientaciones y en la coherencia entre teoría y práctica.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es el reconocimiento unánime de que las orientaciones epistemológicas impactan directamente en la formación y desempeño de los estudiantes. Todos los docentes coinciden en que una adecuada comprensión de estas orientaciones puede fomentar habilidades críticas y reflexivas, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y autónomo. Además, todos mencionan la necesidad de alinear las estrategias metodológicas con los principios epistemológicos para mejorar la calidad educativa.

Las diferencias emergen en la forma en que cada docente percibe la coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas. Por ejemplo, el docente 1 argumenta que no hay coherencia y critica la libertad de cátedra, mientras que el docente 2 sostiene que sí existe coherencia y que el enfoque epistemológico puede enriquecer el pensamiento crítico. El docente 3 señala que la falta de especialización de algunos docentes contribuye a la incoherencia, mientras que el docente 4 enfatiza que las estrategias deben alinearse con los fundamentos de cada escuela. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre la naturaleza y las causas de la desconexión en el programa.

En cuanto a las propuestas para mejorar la alineación del programa con las escuelas epistemológicas, el docente 1 sugiere adaptar metodologías específicas al contexto peruano, mientras que el docente 2 propone un curso centrado en un enfoque epistemológico. El docente 3 sugiere la aplicación de estándares específicos, y el docente 4 aboga por la cátedra libre y critica la estandarización. Estas diferencias indican una diversidad de perspectivas sobre cómo abordar las deficiencias del programa.

Las respuestas de los docentes reflejan un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de la integración de las escuelas epistemológicas en la práctica docente. Aunque hay un consenso sobre la importancia de estas influencias, también se identifican deficiencias en su implementación y en la coherencia entre teoría y práctica. Las variaciones en sus respuestas subrayan la necesidad de un enfoque colaborativo y adaptativo que contemple tanto la teoría como la práctica, lo cual podría enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesionales más críticos y reflexivos. A medida que se aborden estas deficiencias, se espera que el programa de estudios pueda evolucionar hacia una mayor efectividad y relevancia en el contexto educativo contemporáneo.

Los resultados o conclusiones de los antecedentes, manifiestan en relación con el tema de tesis, la necesidad de integrar diversas perspectivas epistemológicas que enriquezcan la formación docente. Los antecedentes analizados destacan que, para comprender la educación de manera integral, es fundamental considerar la historicidad y los fundamentos epistemológicos que han influido en su desarrollo. Boarini et al. (2020) argumentan que la historicidad debe ser un criterio central en la educación, ya que permite a los docentes

contextualizar su práctica en una tradición educativa. Este enfoque puede llevar a los futuros educadores a reconocer cómo las teorías y prácticas educativas han evolucionado con el tiempo, lo que les permitirá aplicar un conocimiento más profundo y crítico en su enseñanza.

Además, el pluralismo epistemológico mencionado por Barroso y Trujillo (2022) puede desempeñar un papel crucial en el programa de estudios. La inclusión de este enfoque permitirá a los educadores explorar múltiples corrientes de pensamiento y pedagogía, lo que fomenta un ambiente educativo más inclusivo y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes. La pedagogía libertaria, como parte de este pluralismo, invita a los educadores a cuestionar las estructuras de poder en el aula y a promover un aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso educativo. Esto no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los retos de la diversidad en las aulas contemporáneas.

Romero y Ordóñez (2020) aportan un enfoque práctico al validar herramientas como el cuestionario de creencias epistemológicas, lo que sugiere que el programa de estudios debería incluir la evaluación y reflexión sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes. Fomentar esta reflexión crítica permitirá a los futuros docentes desarrollar una mejor comprensión de su propia identidad como educadores y del impacto que sus creencias tienen en su práctica. Este autoconocimiento es vital para formar docentes que sean conscientes de sus enfoques pedagógicos y que estén dispuestos a adaptarlos según las necesidades de sus estudiantes.

La teoría de la Educación Avanzada, discutida por Cardoso et al. (2022), también sugiere que el programa de estudios debe incorporar fundamentos

epistemológicos sólidos y contemporáneos que contribuyan a la validez y relevancia de la educación en contextos específicos. Los retos que enfrenta esta teoría resaltan la importancia de que los docentes en formación se comprometan con la actualización continua de su conocimiento y con la investigación educativa, asegurando que su práctica sea pertinente y efectiva.

En el contexto nacional, los estudios de González y Santiago (2023) sobre el método de Karl Popper destacan la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica. Este enfoque es esencial en la formación de docentes, ya que les proporciona herramientas para desarrollar metodologías que promuevan un aprendizaje crítico y reflexivo en sus futuros estudiantes. Incluir este tipo de formación en el currículo de la maestría permitirá que los educadores no solo enseñen contenido, sino que también enseñen a pensar críticamente y a cuestionar la información.

Finalmente, la correlación entre creencias epistemológicas y actitud hacia la investigación científica, expuesta por García (2020), sugiere que el programa de estudios debe centrarse en cultivar creencias epistemológicas positivas que fomenten una actitud proactiva hacia la investigación en los futuros docentes. Esto no solo enriquecerá su formación académica, sino que también les permitirá contribuir a la mejora continua de la educación en su contexto.

Explicación del tesista está orientada por el método hermenéutico, para lo cual se planteo es te caso:

Contexto del Estudiante:

El estudiante X es un estudiante de maestría en educación superior en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Está cursando el "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", donde se espera que desarrolle un trabajo de

investigación que integre teoría y práctica en su formación docente. Durante el seminario, El estudiante X ha observado que muchos de sus docentes carecen de una postura epistemológica definida, lo que impacta en su enseñanza y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esta situación le ha llevado a reflexionar sobre la importancia de la epistemología en la educación, entendiendo que una buena práctica docente debe estar fundamentada en un marco teórico sólido que guíe las decisiones pedagógicas.

El estudiante X ha comenzado a recopilar datos a través de entrevistas y encuestas a sus compañeros de clase y profesores. En sus conversaciones, ha notado que muchos docentes reconocen la relevancia de las teorías epistemológicas, pero no logran implementarlas de manera efectiva en su enseñanza. Esto ha generado en El estudiante X una preocupación por la calidad educativa que se imparte en su institución, lo que lo motiva a realizar una investigación exhaustiva que evidencie esta desconexión y proponga soluciones viables.

Interpretación de Resultados:

En su análisis de los resultados del objetivo general, El estudiante X identifica una desconexión entre las teorías epistemológicas y su aplicación en la práctica docente. Según los datos obtenidos a través de entrevistas con docentes y la revisión del programa de estudios, se evidencia que, a pesar de que todos reconocen la importancia de integrar orientaciones epistemológicas en el diseño curricular, la implementación efectiva de estas teorías es deficiente. Esto se traduce en prácticas educativas que no fomentan el pensamiento crítico ni el aprendizaje significativo en los estudiantes, elementos esenciales para su formación integral.

El estudiante X también ha encontrado que la falta de una postura epistemológica clara entre los docentes puede llevar a una enseñanza superficial, donde se prioriza la memorización de contenidos sobre la comprensión profunda. Este enfoque limita la capacidad de los estudiantes para relacionar los conceptos aprendidos con situaciones reales, afectando su preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral. La investigación de El estudiante X busca demostrar cómo una mejor alineación entre teoría y práctica puede transformar la experiencia educativa.

Escuelas Epistemológicas:

El estudiante X investiga las diferentes escuelas epistemológicas que podrían dar soporte a su argumento. A través del análisis de las teorías, identifica que el Empirismo Lógico promueve la verificación empírica como un criterio fundamental del conocimiento. Sin embargo, en la práctica, muchos docentes no aplican este enfoque, lo que lleva a la enseñanza de teorías que no pueden ser contrastadas con la experiencia real. Esto crea un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sienten desconectados de la realidad, dificultando su capacidad para aplicar lo que han aprendido en contextos prácticos.

Por otro lado, en el ámbito de la Epistemología Sociologista, El estudiante X observa que la influencia de factores sociales y culturales en el conocimiento no se refleja en la práctica docente. Los docentes tienden a adoptar enfoques universales que ignoran la diversidad de contextos en los que se encuentran sus estudiantes. Esta falta de contextualización puede resultar en una enseñanza que no resuena con las experiencias vividas por los alumnos, limitando su motivación y compromiso con el aprendizaje. La investigación de El estudiante X busca

resaltar la necesidad de un enfoque más contextualizado que reconozca y valore la diversidad de experiencias en el aula.

Conclusión:

El estudiante X concluye que la falta de una postura epistemológica definida entre los docentes no solo afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino que también limita el desarrollo de sus competencias críticas y reflexivas. Su investigación sugiere la necesidad de un enfoque más coherente y alineado entre teoría y práctica, promoviendo una formación docente que integre las diversas corrientes epistemológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de El estudiante X incluye la realización de talleres de capacitación para docentes, donde se les brinde herramientas para comprender y aplicar las teorías epistemológicas en sus prácticas educativas.

Además, El estudiante X considera fundamental que estas capacitaciones no sean una actividad aislada, sino parte de un proceso continuo de desarrollo profesional. Propone la creación de una comunidad de aprendizaje entre docentes, donde puedan compartir experiencias, reflexiones y estrategias que les ayuden a integrar de manera efectiva las teorías en su práctica. De esta manera, se busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también fomentar un ambiente de colaboración y crecimiento dentro de la institución.

4.2.2. Discusión de resultados respecto al objetivo específico 1

Se planteó como **objetivo específico 1**: Determinar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

Tomando en cuenta las **escuelas epistemológicas (teorías)**: La Escuela del Empirismo Lógico se centra en la idea de que el conocimiento debe

ser verificado a través de la experiencia sensorial. Representantes como A.J. Ayer y miembros del Círculo de Viena sostienen que una proposición tiene sentido solo si puede ser confirmada empíricamente. Esta escuela enfatiza la verificación como criterio para la validez del conocimiento, rechazando las afirmaciones no verificables. Los métodos utilizados en esta escuela son principalmente observacionales y experimentales, buscando establecer relaciones entre fenómenos observables. Las técnicas incluyen el análisis lógico y la verificación empírica, donde se fundamentan teorías en datos observados y experimentales, lo que permite construir una base científica sólida.

La Epistemología Sociologista, representada por David Bloor y Thomas Kuhn, argumenta que el conocimiento no es un fenómeno aislado, sino que está fuertemente influenciado por factores sociales y culturales. Esta escuela sostiene que la producción del conocimiento debe analizarse considerando el contexto histórico y social en el que se desarrolla. Los métodos utilizados son cualitativos, centrados en la investigación de cómo las prácticas sociales afectan la construcción del conocimiento. Las técnicas incluyen estudios de caso y análisis histórico-social, que permiten comprender mejor las influencias contextuales en las teorías científicas y cómo estas se manifiestan en la educación.

La Epistemología Popperiana, defendida por Karl Popper, introduce el concepto de falsacionismo como su principio central. Según Popper, el progreso científico se basa en la capacidad de las teorías para ser sometidas a pruebas que puedan demostrar su falsedad, en lugar de su verificación. Este enfoque propone que una teoría debe ser susceptible de refutación para ser considerada científica. Los métodos en esta escuela son hipotético-deductivos, en los que se desarrollan hipótesis que se ponen a prueba rigurosamente. Las técnicas incluyen

experimentos diseñados para probar la validez de las teorías y la formulación de predicciones, lo que contribuye a un avance crítico y dinámico del conocimiento científico.

El Constructivismo, representado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el conocimiento es construido activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno. Este enfoque enfatiza que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en su proceso de aprendizaje. Los métodos en esta escuela son de aprendizaje activo, promoviendo la exploración y el descubrimiento. Las técnicas incluyen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes integrar y aplicar el conocimiento de manera significativa en contextos reales. La perspectiva constructivista también resalta la importancia del contexto social en el aprendizaje, como señala Vygotsky, donde la mediación cultural y la interacción social son fundamentales.

La Epistemología Crítica, asociada con Paulo Freire, se centra en la relación entre educación y transformación social. Este enfoque busca empoderar a los estudiantes para que cuestionen y desafíen las estructuras sociales existentes. Freire argumenta que la educación debe ser un acto de liberación y que los estudiantes deben ser críticos y reflexivos sobre su entorno. Los métodos incluyen el diálogo crítico y la pedagogía del oprimido, donde se fomenta la discusión abierta y la reflexión sobre la realidad social. Las técnicas utilizadas son debates, análisis críticos y la promoción de la conciencia social, lo que permite a los estudiantes tomar un papel activo en la transformación de su entorno.

La Epistemología Fenomenológica, con Edmund Husserl como uno de sus principales representantes, se centra en la experiencia consciente y la

interpretación de los fenómenos. Esta escuela sostiene que el conocimiento debe ser entendido desde la perspectiva de la experiencia subjetiva. Los métodos utilizados son cualitativos, buscando describir y analizar la estructura de la experiencia vivida. Las técnicas incluyen la reducción fenomenológica, donde se suspenden los juicios sobre el mundo exterior para centrarse en la descripción de la experiencia tal como se presenta. Esto permite una comprensión más profunda de cómo se constituye el significado en la experiencia humana.

Por último, la Epistemología Hermenéutica, representada por Hans-Georg Gadamer, se enfoca en la interpretación y comprensión de los fenómenos culturales y sociales. Este enfoque sostiene que el conocimiento se construye a través de la interpretación de textos y acciones humanas, enfatizando la importancia del contexto histórico y cultural. Los métodos utilizados son interpretativos, centrados en el diálogo y la reflexión. Las técnicas incluyen la fusión de horizontes, donde el intérprete y el objeto de estudio se influyen mutuamente en el proceso de comprensión. Esta escuela busca comprender el significado de las acciones y expresiones humanas, promoviendo una mirada crítica hacia la realidad social.

En la investigación se encontró como **resultados** del *análisis documental* que los cuatro cursos analizados presentaron una desconexión entre sus fundamentos teóricos y el objetivo del programa de estudios, así como la programación de unidades, estrategias y materiales. Esta falta de alineación pudo ser perjudicial para la formación integral de los estudiantes, ya que las teorías epistemológicas no se reflejaron adecuadamente en la práctica educativa. Integrar estas teorías en los cursos podría haber fortalecido la formación docente y mejorado la calidad educativa en general.

Asimismo, en los resultados de las fichas de evaluación de los sílabos de los cursos por parte de los expertos tomando en cuenta los criterios de metodología, evaluación, y relevancia y actualización, lo siguiente:

- Contenido del Sílabo: En el "Seminario de Tesis I", las calificaciones varían de "excelente" a "satisfactorio", sugiriendo que, aunque los objetivos son claros, hay áreas de mejora. En "Seminario de Tesis II", las calificaciones oscilan entre "bueno" y "satisfactorio", destacando que el contenido es relevante, pero necesita revisión. Para el "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", el primer especialista califica el contenido como "bueno", mientras que los otros lo ven "satisfactorio". Finalmente, en el "Seminario de Problemática del Nivel Superior", las calificaciones son similares, indicándose que el contenido es claro, pero con espacio para mejoras.
- Metodología: En "Seminario de Tesis I", se observa una evaluación mayormente positiva, con un especialista calificando como "excelente". En "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga "excelente", aunque los demás lo califican como "bueno" y "satisfactorio", sugiriendo que hay margen para mejorar la adecuación metodológica. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", la metodología es vista positivamente, pero con posibilidades de mejora. El "Seminario de Problemática del Nivel Superior" también muestra una calificación positiva en metodología, aunque con sugerencias de mejora.
- Evaluación: En "Seminario de Tesis I" y "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga calificaciones "excelentes", mientras que los otros dos especialistas las consideran "satisfactorias" o "buenas", sugiriendo

coherencia en los enfoques, pero con necesidad de claridad en criterios. En los otros dos seminarios, las calificaciones son similares, reflejando la misma necesidad de mejorar la claridad.

- Relevancia y Actualización: En "Seminario de Tesis I", el primer especialista califica como "excelente", mientras que los otros lo ven como "satisfactorio". En "Seminario de Tesis II", todos los especialistas coinciden en "bueno", indicando la pertinencia de los contenidos. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", todos lo califican como "bueno", sugiriendo una buena adaptación a las necesidades actuales. En "Seminario de Problemática del Nivel Superior", la calificación es también "buena", lo que resalta la necesidad de seguir actualizando los contenidos.

Por último, en el caso de los resultados de las entrevistas: Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo específico 1 subrayan la importancia de las escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos los docentes coinciden en que estas escuelas son fundamentales para desarrollar una base crítica y reflexiva en la práctica educativa. La integración de las orientaciones epistemológicas en la metodología de enseñanza se considera esencial para mejorar la calidad educativa y fomentar un enfoque crítico en la formación docente.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es el reconocimiento unánime de que las escuelas epistemológicas influyen de manera significativa en la formulación de los objetivos del programa. Todos los docentes coinciden en que esta influencia fomenta una reflexión crítica sobre la práctica educativa y es esencial para el desarrollo de profesionales competentes. Además, todos enfatizan

la necesidad de que la práctica docente esté sustentada por una sólida base epistemológica, lo que indica una preocupación compartida por la calidad de la formación.

Las diferencias se presentan en la forma en que cada docente percibe y describe esta influencia. Por ejemplo, el docente 1 menciona que la epistemología invita a la reflexión crítica y propositiva, mientras que el docente 2 se enfoca en la necesidad de herramientas epistemológicas para formar docentes críticos. El docente 3 destaca que las escuelas epistemológicas fundamentan la formulación de objetivos al orientar competencias, y el docente 4 enfatiza la conexión entre fundamentos teóricos y escuelas epistemológicas como esencial para una formación integral. Estas variaciones reflejan diferentes enfoques sobre la aplicación de la epistemología en la educación superior.

En cuanto a las discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas, el docente 1 menciona problemas en la supervisión y evaluación docente, mientras que el docente 2 sostiene que no hay discrepancias significativas. El docente 3 señala falta de actualización en los contenidos, y el docente 4 destaca que la falta de pensamiento crítico en el programa es una gran diferencia. Estas diferencias indican diversas percepciones sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Las respuestas de los docentes evidencian un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de la integración de las escuelas epistemológicas en la práctica docente. Aunque hay un consenso sobre la importancia de estas influencias, también se identifican deficiencias y discrepancias que afectan la efectividad del programa. Las variaciones en sus respuestas subrayan la necesidad de un enfoque más colaborativo y adaptativo para integrar efectivamente las

orientaciones epistemológicas en la formación docente. Esto no solo enriquecería la calidad educativa, sino que también contribuiría a la formación de profesionales más críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos del ámbito educativo contemporáneo.

Los resultados o conclusiones de los antecedentes, manifiestan en relación con el tema de tesis, la necesidad de integrar diversas perspectivas epistemológicas que enriquezcan la formación docente. Los antecedentes analizados destacan que, para comprender la educación de manera integral, es fundamental considerar la historicidad y los fundamentos epistemológicos que han influido en su desarrollo. Boarini et al. (2020) argumentan que la historicidad debe ser un criterio central en la educación, ya que permite a los docentes contextualizar su práctica en una tradición educativa. Este enfoque puede llevar a los futuros educadores a reconocer cómo las teorías y prácticas educativas han evolucionado con el tiempo, lo que les permitirá aplicar un conocimiento más profundo y crítico en su enseñanza.

Además, el pluralismo epistemológico mencionado por Barroso y Trujillo (2022) puede desempeñar un papel crucial en el programa de estudios. La inclusión de este enfoque permitirá a los educadores explorar múltiples corrientes de pensamiento y pedagogía, lo que fomenta un ambiente educativo más inclusivo y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes. La pedagogía libertaria, como parte de este pluralismo, invita a los educadores a cuestionar las estructuras de poder en el aula y a promover un aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso educativo. Esto no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los retos de la diversidad en las aulas contemporáneas.

Romero y Ordóñez (2020) aportan un enfoque práctico al validar herramientas como el cuestionario de creencias epistemológicas, lo que sugiere que el programa de estudios debería incluir la evaluación y reflexión sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes. Fomentar esta reflexión crítica permitirá a los futuros docentes desarrollar una mejor comprensión de su propia identidad como educadores y del impacto que sus creencias tienen en su práctica. Este autoconocimiento es vital para formar docentes que sean conscientes de sus enfoques pedagógicos y que estén dispuestos a adaptarlos según las necesidades de sus estudiantes.

La teoría de la Educación Avanzada, discutida por Cardoso et al. (2022), también sugiere que el programa de estudios debe incorporar fundamentos epistemológicos sólidos y contemporáneos que contribuyan a la validez y relevancia de la educación en contextos específicos. Los retos que enfrenta esta teoría resaltan la importancia de que los docentes en formación se comprometan con la actualización continua de su conocimiento y con la investigación educativa, asegurando que su práctica sea pertinente y efectiva.

En el contexto nacional, los estudios de González y Santiago (2023) sobre el método de Karl Popper destacan la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica. Este enfoque es esencial en la formación de docentes, ya que les proporciona herramientas para desarrollar metodologías que promuevan un aprendizaje crítico y reflexivo en sus futuros estudiantes. Incluir este tipo de formación en el currículo de la maestría permitirá que los educadores no solo enseñen contenido, sino que también enseñen a pensar críticamente y a cuestionar la información.

Finalmente, la correlación entre creencias epistemológicas y actitud hacia la investigación científica, expuesta por García (2020), sugiere que el programa de estudios debe centrarse en cultivar creencias epistemológicas positivas que fomenten una actitud proactiva hacia la investigación en los futuros docentes. Esto no solo enriquecerá su formación académica, sino que también les permitirá contribuir a la mejora continua de la educación en su contexto.

Explicación del tesista está orientada por el método hermenéutico, para lo cual se planteo es te caso:

Contexto del Estudiante:

El estudiante X es un estudiante de maestría en educación superior en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Actualmente, está cursando "Tesis I", un curso fundamental para el desarrollo de su proyecto de investigación en el campo de la docencia. A medida que avanza en el curso, El estudiante X comienza a notar que muchos de sus docentes no tienen una postura epistemológica clara, lo que impacta negativamente en la calidad de la enseñanza y en la formación de los estudiantes. Esta situación lo lleva a investigar la desconexión existente entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría.

El estudiante X realiza un análisis detallado del programa de estudios, observando que, a pesar de la importancia de las teorías epistemológicas, estas no se reflejan adecuadamente en la práctica docente. Esto lo motiva a formular un trabajo de investigación que demuestre la falta de relación directa y significativa entre las escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

Interpretación de los Resultados del Objetivo Específico 1:

En su investigación, El estudiante X evalúa los resultados del objetivo específico 1, que busca identificar la relación entre los fundamentos teóricos del programa y las orientaciones epistemológicas. A través de un análisis documental, encuentra una notable desconexión entre estos elementos. En los cuatro cursos analizados de la maestría los fundamentos teóricos que no se alinean con las teorías epistemológicas que deberían guiar la práctica educativa. Esta falta de coherencia puede limitar la formación integral de los estudiantes, impidiendo que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo.

Además, El estudiante X realiza entrevistas a varios docentes de la maestría, quienes coinciden en que las escuelas epistemológicas son relevantes para la enseñanza, pero reconocen que su aplicación es deficiente. Este reconocimiento revela que, aunque hay un consenso sobre la importancia de integrar teorías epistemológicas, la práctica real en el aula no refleja esta integración. El estudiante X destaca que esta desconexión entre teoría y práctica puede afectar la calidad educativa y limitar la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo investigaciones significativas.

Tesis I:

El curso "Tesis I" está diseñado para que los estudiantes formulen un proyecto de investigación científica, pero El estudiante X se da cuenta de que muchos docentes no guían adecuadamente a los estudiantes en la aplicación de enfoques críticos y sistémicos. La metodología adoptada se limita a la transmisión de información teórica, sin una adecuada contextualización, lo que impide que los estudiantes comprendan la relevancia de las teorías en la formulación de sus proyectos. El estudiante X concluye que esta falta de orientación limita la

capacidad de los estudiantes para producir investigaciones de calidad que reflejen un entendimiento profundo de los temas tratados.

El estudiante X propone que el curso debería incluir una revisión detallada de las principales corrientes epistemológicas y su aplicación en el proceso de investigación. Esto no solo ayudaría a los estudiantes a comprender mejor los conceptos teóricos, sino que también les permitiría aplicarlos de manera efectiva en sus proyectos. La falta de alineación entre teoría y práctica en "Tesis I" crea un vacío que impide a los estudiantes desarrollar habilidades críticas necesarias para su futura labor docente.

Escuelas Epistemológicas:

El estudiante X investiga las principales escuelas epistemológicas y cómo estas se relacionan con la práctica docente en su programa de estudios. A través de su análisis, identifica que el Empirismo Lógico enfatiza la verificación empírica como un criterio esencial del conocimiento. Sin embargo, observa que muchos docentes no aplican este enfoque, lo que resulta en la enseñanza de teorías que no pueden ser contrastadas con la experiencia real. Esta desconexión provoca que los estudiantes se sientan desorientados y desconectados de la realidad.

El estudiante X también examina la Epistemología Sociologista, que destaca la importancia de los factores sociales y culturales en la generación del conocimiento. Encuentra que muchos docentes adoptan enfoques universales que ignoran la diversidad de contextos en los que están los estudiantes, lo que resulta en una enseñanza que no resuena con las experiencias vividas por ellos. Esta falta de contextualización limita la motivación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de un enfoque más alineado entre teoría y práctica.

Conclusión:

El estudiante X concluye que la falta de una postura epistemológica definida entre los docentes no solo afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino que también limita el desarrollo de sus competencias críticas y reflexivas. Propone un enfoque más coherente que integre las diversas corrientes epistemológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye la creación de talleres de formación continua para docentes, donde se les brinden herramientas para comprender y aplicar las teorías epistemológicas en sus prácticas educativas.

Además, El estudiante X sugiere que estas capacitaciones deberían formar parte de un proceso continuo de desarrollo profesional. Propone establecer una comunidad de aprendizaje entre docentes, en la que puedan compartir experiencias y estrategias para integrar efectivamente las teorías en su práctica docente. Al abordar estas deficiencias, El estudiante X espera contribuir a la mejora de la calidad educativa y fomentar un ambiente de colaboración y crecimiento dentro de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

4.2.3. Discusión de resultados respecto al objetivo específico 2

Se planteó como **objetivo específico 2**: Identificar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.

Tomando en cuenta las **escuelas epistemológicas (teorías)**: La Escuela del Empirismo Lógico se centra en la idea de que el conocimiento debe ser verificado a través de la experiencia sensorial. Representantes como A.J. Ayer y miembros del Círculo de Viena sostienen que una proposición tiene sentido solo

si puede ser confirmada empíricamente. Esta escuela enfatiza la verificación como criterio para la validez del conocimiento, rechazando las afirmaciones no verificables. Los métodos utilizados en esta escuela son principalmente observacionales y experimentales, buscando establecer relaciones entre fenómenos observables. Las técnicas incluyen el análisis lógico y la verificación empírica, donde se fundamentan teorías en datos observados y experimentales, lo que permite construir una base científica sólida.

La Epistemología Sociologista, representada por David Bloor y Thomas Kuhn, argumenta que el conocimiento no es un fenómeno aislado, sino que está fuertemente influenciado por factores sociales y culturales. Esta escuela sostiene que la producción del conocimiento debe analizarse considerando el contexto histórico y social en el que se desarrolla. Los métodos utilizados son cualitativos, centrados en la investigación de cómo las prácticas sociales afectan la construcción del conocimiento. Las técnicas incluyen estudios de caso y análisis histórico-social, que permiten comprender mejor las influencias contextuales en las teorías científicas y cómo estas se manifiestan en la educación.

La Epistemología Popperiana, defendida por Karl Popper, introduce el concepto de falsacionismo como su principio central. Según Popper, el progreso científico se basa en la capacidad de las teorías para ser sometidas a pruebas que puedan demostrar su falsedad, en lugar de su verificación. Este enfoque propone que una teoría debe ser susceptible de refutación para ser considerada científica. Los métodos en esta escuela son hipotético-deductivos, en los que se desarrollan hipótesis que se ponen a prueba rigurosamente. Las técnicas incluyen experimentos diseñados para probar la validez de las teorías y la formulación de

predicciones, lo que contribuye a un avance crítico y dinámico del conocimiento científico.

El Constructivismo, representado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el conocimiento es construido activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno. Este enfoque enfatiza que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en su proceso de aprendizaje. Los métodos en esta escuela son de aprendizaje activo, promoviendo la exploración y el descubrimiento. Las técnicas incluyen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes integrar y aplicar el conocimiento de manera significativa en contextos reales. La perspectiva constructivista también resalta la importancia del contexto social en el aprendizaje, como señala Vygotsky, donde la mediación cultural y la interacción social son fundamentales.

La Epistemología Crítica, asociada con Paulo Freire, se centra en la relación entre educación y transformación social. Este enfoque busca empoderar a los estudiantes para que cuestionen y desafíen las estructuras sociales existentes. Freire argumenta que la educación debe ser un acto de liberación y que los estudiantes deben ser críticos y reflexivos sobre su entorno. Los métodos incluyen el diálogo crítico y la pedagogía del oprimido, donde se fomenta la discusión abierta y la reflexión sobre la realidad social. Las técnicas utilizadas son debates, análisis críticos y la promoción de la conciencia social, lo que permite a los estudiantes tomar un papel activo en la transformación de su entorno.

La Epistemología Fenomenológica, con Edmund Husserl como uno de sus principales representantes, se centra en la experiencia consciente y la interpretación de los fenómenos. Esta escuela sostiene que el conocimiento debe

ser entendido desde la perspectiva de la experiencia subjetiva. Los métodos utilizados son cualitativos, buscando describir y analizar la estructura de la experiencia vivida. Las técnicas incluyen la reducción fenomenológica, donde se suspenden los juicios sobre el mundo exterior para centrarse en la descripción de la experiencia tal como se presenta. Esto permite una comprensión más profunda de cómo se constituye el significado en la experiencia humana.

Por último, la Epistemología Hermenéutica, representada por Hans-Georg Gadamer, se enfoca en la interpretación y comprensión de los fenómenos culturales y sociales. Este enfoque sostiene que el conocimiento se construye a través de la interpretación de textos y acciones humanas, enfatizando la importancia del contexto histórico y cultural. Los métodos utilizados son interpretativos, centrados en el diálogo y la reflexión. Las técnicas incluyen la fusión de horizontes, donde el intérprete y el objeto de estudio se influyen mutuamente en el proceso de comprensión. Esta escuela busca comprender el significado de las acciones y expresiones humanas, promoviendo una mirada crítica hacia la realidad social.

En la investigación se encontró como **resultados** del *análisis documental* que, a lo largo de los cursos de la maestría, se evidenció una marcada desconexión entre las estrategias metodológicas propuestas, los objetivos del programa de estudios y las orientaciones epistemológicas. Esta falta de alineación resultó en una formación docente que no aprovechó plenamente el potencial de las teorías educativas y las prácticas pedagógicas, lo que podría no haber enriquecido la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y mejorado su desarrollo profesional en el campo de la educación superior.

Asimismo, en los resultados de las fichas de evaluación de los sílabos de los cursos por parte de los expertos tomando en cuenta los criterios de metodología, evaluación, y relevancia y actualización, lo siguiente:

- Contenido del Sílabo: En el "Seminario de Tesis I", las calificaciones varían de "excelente" a "satisfactorio", sugiriendo que, aunque los objetivos son claros, hay áreas de mejora. En "Seminario de Tesis II", las calificaciones oscilan entre "bueno" y "satisfactorio", destacando que el contenido es relevante, pero necesita revisión. Para el "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", el primer especialista califica el contenido como "bueno", mientras que los otros lo ven "satisfactorio". Finalmente, en el "Seminario de Problemática del Nivel Superior", las calificaciones son similares, indicándose que el contenido es claro, pero con espacio para mejoras.
- Metodología: En "Seminario de Tesis I", se observa una evaluación mayormente positiva, con un especialista calificando como "excelente". En "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga "excelente", aunque los demás lo califican como "bueno" y "satisfactorio", sugiriendo que hay margen para mejorar la adecuación metodológica. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", la metodología es vista positivamente, pero con posibilidades de mejora. El "Seminario de Problemática del Nivel Superior" también muestra una calificación positiva en metodología, aunque con sugerencias de mejora.
- Evaluación: En "Seminario de Tesis I" y "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga calificaciones "excelentes", mientras que los otros dos especialistas las consideran "satisfactorias" o "buenas", sugiriendo

coherencia en los enfoques, pero con necesidad de claridad en criterios. En los otros dos seminarios, las calificaciones son similares, reflejando la misma necesidad de mejorar la claridad.

- Relevancia y Actualización: En "Seminario de Tesis I", el primer especialista califica como "excelente", mientras que los otros lo ven como "satisfactorio". En "Seminario de Tesis II", todos los especialistas coinciden en "bueno", indicando la pertinencia de los contenidos. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", todos lo califican como "bueno", sugiriendo una buena adaptación a las necesidades actuales. En "Seminario de Problemática del Nivel Superior", la calificación es también "buena", lo que resalta la necesidad de seguir actualizando los contenidos.

Por último, en el caso de los resultados de las entrevistas: Las respuestas de los cuatro docentes a las preguntas del objetivo específico 2 destacan la importancia de las estrategias metodológicas en la calidad de la educación y su relación con las orientaciones epistemológicas. Todos los docentes coinciden en que las estrategias metodológicas son fundamentales para lograr un aprendizaje efectivo y crítico. Además, enfatizan que la correcta aplicación de estas estrategias es esencial para garantizar una formación adecuada de los estudiantes. También hay un consenso en que es necesario integrar más la epistemología en el diseño curricular para mejorar la alineación entre las metodologías y las orientaciones epistemológicas.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es la visión compartida sobre la relevancia de las estrategias metodológicas para la calidad educativa. Todos los docentes coinciden en que estas estrategias son clave para formar estudiantes críticos y reflexivos, y que su correcta implementación

impacta directamente en el aprendizaje. Además, todos reconocen que las estrategias metodológicas deben estar alineadas con las orientaciones epistemológicas para enriquecer el proceso educativo. Este consenso refleja una preocupación común por mejorar la calidad de la educación en la maestría.

Las diferencias en las respuestas se centran en la especificidad de las estrategias metodológicas mencionadas y en las propuestas para mejorar su alineación con las orientaciones epistemológicas. Por ejemplo, el docente 1 enfatiza la importancia de aplicar enfoques que promuevan el pensamiento crítico, mientras que el docente 2 resalta la necesidad de un enfoque ético en la elaboración de trabajos. El docente 3 menciona estrategias específicas como el aprendizaje colaborativo y estudios de caso, sugiriendo una aplicación más práctica, mientras que el docente 4 expresa preocupación por el conformismo y la falta de aplicación efectiva de las estrategias.

Asimismo, en cuanto a la efectividad de las estrategias, el docente 1 destaca la alineación con teorías epistemológicas como clave, mientras que el docente 2 menciona la necesidad de un enfoque más crítico en su aplicación. El docente 3 se enfoca en la promoción del pensamiento crítico y la autonomía, y el docente 4 subraya la importancia del compromiso y conocimiento en la aplicación de las estrategias. Estas variaciones indican diferentes enfoques sobre cómo maximizar la efectividad de las metodologías en la educación.

Las respuestas de los docentes revelan un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa a través de estrategias metodológicas adecuadas. Si bien todos coinciden en la importancia de estas estrategias y su alineación con las orientaciones epistemológicas, también se identifican deficiencias en su implementación y en la necesidad de una mayor claridad en las influencias

epistemológicas. Las variaciones en sus respuestas subrayan la diversidad de perspectivas sobre cómo mejorar y aplicar estas estrategias, lo que indica que, aunque hay un camino claro hacia la mejora, se requiere un enfoque colaborativo y adaptativo que contemple tanto la teoría como la práctica. Esta alineación no solo enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuiría a una formación más efectiva e integral de los estudiantes en la maestría.

Los resultados o conclusiones de los antecedentes, manifiestan en relación con el tema de tesis, la necesidad de integrar diversas perspectivas epistemológicas que enriquezcan la formación docente. Los antecedentes analizados destacan que, para comprender la educación de manera integral, es fundamental considerar la historicidad y los fundamentos epistemológicos que han influido en su desarrollo. Boarini et al. (2020) argumentan que la historicidad debe ser un criterio central en la educación, ya que permite a los docentes contextualizar su práctica en una tradición educativa. Este enfoque puede llevar a los futuros educadores a reconocer cómo las teorías y prácticas educativas han evolucionado con el tiempo, lo que les permitirá aplicar un conocimiento más profundo y crítico en su enseñanza.

Además, el pluralismo epistemológico mencionado por Barroso y Trujillo (2022) puede desempeñar un papel crucial en el programa de estudios. La inclusión de este enfoque permitirá a los educadores explorar múltiples corrientes de pensamiento y pedagogía, lo que fomenta un ambiente educativo más inclusivo y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes. La pedagogía libertaria, como parte de este pluralismo, invita a los educadores a cuestionar las estructuras de poder en el aula y a promover un aprendizaje colaborativo, donde

los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso educativo. Esto no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los retos de la diversidad en las aulas contemporáneas.

Romero y Ordóñez (2020) aportan un enfoque práctico al validar herramientas como el cuestionario de creencias epistemológicas, lo que sugiere que el programa de estudios debería incluir la evaluación y reflexión sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes. Fomentar esta reflexión crítica permitirá a los futuros docentes desarrollar una mejor comprensión de su propia identidad como educadores y del impacto que sus creencias tienen en su práctica. Este autoconocimiento es vital para formar docentes que sean conscientes de sus enfoques pedagógicos y que estén dispuestos a adaptarlos según las necesidades de sus estudiantes.

La teoría de la Educación Avanzada, discutida por Cardoso et al. (2022), también sugiere que el programa de estudios debe incorporar fundamentos epistemológicos sólidos y contemporáneos que contribuyan a la validez y relevancia de la educación en contextos específicos. Los retos que enfrenta esta teoría resaltan la importancia de que los docentes en formación se comprometan con la actualización continua de su conocimiento y con la investigación educativa, asegurando que su práctica sea pertinente y efectiva.

En el contexto nacional, los estudios de González y Santiago (2023) sobre el método de Karl Popper destacan la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica. Este enfoque es esencial en la formación de docentes, ya que les proporciona herramientas para desarrollar metodologías que promuevan un aprendizaje crítico y reflexivo en sus futuros estudiantes. Incluir este tipo de formación en el currículo de la maestría permitirá

que los educadores no solo enseñen contenido, sino que también enseñen a pensar críticamente y a cuestionar la información.

Finalmente, la correlación entre creencias epistemológicas y actitud hacia la investigación científica, expuesta por García (2020), sugiere que el programa de estudios debe centrarse en cultivar creencias epistemológicas positivas que fomenten una actitud proactiva hacia la investigación en los futuros docentes. Esto no solo enriquecerá su formación académica, sino que también les permitirá contribuir a la mejora continua de la educación en su contexto.

Explicación del tesista está orientada por el método hermenéutico, para lo cual se planteo es te caso:

Contexto del Estudiante:

El estudiante X es un estudiante de maestría en Docencia en el Nivel Superior en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Actualmente está cursando "Tesis II", un seminario que tiene como objetivo principal la ejecución de proyectos de investigación y la redacción del informe final. A medida que avanza en el curso, El estudiante X comienza a notar que muchos de sus docentes no tienen una postura epistemológica clara, lo que afecta la calidad de la enseñanza y la formación de los estudiantes. Esta situación lo lleva a investigar cómo las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios no se vinculan de manera coherente con las orientaciones epistemológicas.

El estudiante X realiza un análisis minucioso del programa de estudios de la maestría, observando que, a pesar de la diversidad de estrategias metodológicas, estas no se alinean con las teorías que deberían fundamentar la práctica docente. Esto lo motiva a formular un trabajo de investigación que

evidencie esta desconexión y proponga recomendaciones para mejorar la integración entre teoría y práctica.

Interpretación de los Resultados del Objetivo Específico 2:

En su investigación, El estudiante X evalúa los resultados del objetivo específico 2, que busca identificar la relación entre las estrategias metodológicas del programa de estudios y las orientaciones epistemológicas. A través de un análisis documental, encuentra que hay una desconexión significativa entre las metodologías propuestas y los fundamentos teóricos del programa. Esta falta de alineación puede resultar en una formación docente que no aprovecha plenamente el potencial de las teorías educativas, lo que podría limitar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo profesional.

Además, El estudiante X lleva a cabo entrevistas con varios docentes, quienes coinciden en la importancia de las estrategias metodológicas para lograr un aprendizaje efectivo, pero reconocen que su correcta implementación no siempre refleja las orientaciones epistemológicas que se esperaría. Este reconocimiento revela que, aunque existe un consenso sobre la necesidad de integrar teorías epistemológicas, la práctica en el aula no refleja esta integración. El estudiante X destaca que esta desconexión entre teoría y práctica puede afectar la calidad educativa y limitar la capacidad de los estudiantes para ejecutar investigaciones significativas.

Tesis II:

El curso "Tesis II" está diseñado para que los estudiantes ejecuten sus proyectos de investigación y redacten informes finales. Sin embargo, El estudiante X se da cuenta de que muchos docentes no guían adecuadamente a los estudiantes en la aplicación de enfoques críticos y sistémicos. A pesar de que se

utilizan diversas estrategias metodológicas, como el aprendizaje basado en el diálogo interactivo, estas no siempre están alineadas con las teorías epistemológicas que deberían guiar la investigación. La falta de una conexión clara impide que los estudiantes comprendan la relevancia de aplicar estas teorías en sus proyectos.

El estudiante X propone que el curso debería incluir una revisión más exhaustiva de las principales corrientes epistemológicas y su aplicación práctica. Al no integrar adecuadamente estas teorías en "Tesis II", se crea un vacío que impide a los estudiantes desarrollar investigaciones de calidad que realmente reflejen un entendimiento profundo de los temas tratados. La falta de alineación entre las estrategias metodológicas y las orientaciones epistemológicas se traduce en un aprendizaje superficial y una reducida capacidad crítica en los futuros docentes.

Escuelas Epistemológicas:

El estudiante X investiga las principales escuelas epistemológicas y cómo estas se relacionan con la práctica docente en su programa de estudios. A través de su análisis, identifica que el Empirismo Lógico enfatiza la verificación empírica como un criterio esencial del conocimiento. Sin embargo, observa que muchos docentes no aplican este enfoque, lo que resulta en la enseñanza de teorías que no pueden ser contrastadas con la experiencia real. Esta desconexión provoca que los estudiantes se sientan desorientados y desconectados de la realidad, limitando su capacidad para aplicar lo aprendido en contextos prácticos.

El estudiante X también examina la Epistemología Sociologista, que destaca la importancia de los factores sociales y culturales en la generación del conocimiento. Encuentra que muchos docentes adoptan enfoques universales que

ignoran la diversidad de contextos en los que están los estudiantes, lo que resulta en una enseñanza que no resuena con las experiencias vividas por ellos. Esta falta de contextualización limita la motivación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de un enfoque más alineado entre teoría y práctica.

Conclusión:

El estudiante X concluye que la falta de una postura epistemológica definida entre los docentes no solo afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino que también limita el desarrollo de sus competencias críticas y reflexivas. Propone un enfoque más coherente que integre las diversas corrientes epistemológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye la creación de talleres de formación continua para docentes, donde se les brinden herramientas para comprender y aplicar las teorías epistemológicas en sus prácticas educativas.

Además, El estudiante X sugiere que estas capacitaciones deberían ser parte de un proceso continuo de desarrollo profesional. Propone establecer una comunidad de aprendizaje entre docentes, en la que puedan compartir experiencias y estrategias para integrar efectivamente las teorías en su práctica docente. Al abordar estas deficiencias, El estudiante X espera contribuir a la mejora de la calidad educativa y fomentar un ambiente de colaboración y crecimiento dentro de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

4.2.4. Discusión de resultados respecto al objetivo específico 3

Se planteó como **objetivo específico 2**: Identificar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría

en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.

Tomando en cuenta las escuelas epistemológicas (teorías): La Escuela del Empirismo Lógico se centra en la idea de que el conocimiento debe ser verificado a través de la experiencia sensorial. Representantes como A.J. Ayer y miembros del Círculo de Viena sostienen que una proposición tiene sentido solo si puede ser confirmada empíricamente. Esta escuela enfatiza la verificación como criterio para la validez del conocimiento, rechazando las afirmaciones no verificables. Los métodos utilizados en esta escuela son principalmente observacionales y experimentales, buscando establecer relaciones entre fenómenos observables. Las técnicas incluyen el análisis lógico y la verificación empírica, donde se fundamentan teorías en datos observados y experimentales, lo que permite construir una base científica sólida.

La Epistemología Sociologista, representada por David Bloor y Thomas Kuhn, argumenta que el conocimiento no es un fenómeno aislado, sino que está fuertemente influenciado por factores sociales y culturales. Esta escuela sostiene que la producción del conocimiento debe analizarse considerando el contexto histórico y social en el que se desarrolla. Los métodos utilizados son cualitativos, centrados en la investigación de cómo las prácticas sociales afectan la construcción del conocimiento. Las técnicas incluyen estudios de caso y análisis histórico-social, que permiten comprender mejor las influencias contextuales en las teorías científicas y cómo estas se manifiestan en la educación.

La Epistemología Popperiana, defendida por Karl Popper, introduce el concepto de falsacionismo como su principio central. Según Popper, el progreso científico se basa en la capacidad de las teorías para ser sometidas a pruebas que

puedan demostrar su falsedad, en lugar de su verificación. Este enfoque propone que una teoría debe ser susceptible de refutación para ser considerada científica. Los métodos en esta escuela son hipotético-deductivos, en los que se desarrollan hipótesis que se ponen a prueba rigurosamente. Las técnicas incluyen experimentos diseñados para probar la validez de las teorías y la formulación de predicciones, lo que contribuye a un avance crítico y dinámico del conocimiento científico.

El Constructivismo, representado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el conocimiento es construido activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno. Este enfoque enfatiza que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en su proceso de aprendizaje. Los métodos en esta escuela son de aprendizaje activo, promoviendo la exploración y el descubrimiento. Las técnicas incluyen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes integrar y aplicar el conocimiento de manera significativa en contextos reales. La perspectiva constructivista también resalta la importancia del contexto social en el aprendizaje, como señala Vygotsky, donde la mediación cultural y la interacción social son fundamentales.

La Epistemología Crítica, asociada con Paulo Freire, se centra en la relación entre educación y transformación social. Este enfoque busca empoderar a los estudiantes para que cuestionen y desafíen las estructuras sociales existentes. Freire argumenta que la educación debe ser un acto de liberación y que los estudiantes deben ser críticos y reflexivos sobre su entorno. Los métodos incluyen el diálogo crítico y la pedagogía del oprimido, donde se fomenta la discusión abierta y la reflexión sobre la realidad social. Las técnicas utilizadas son debates,

análisis críticos y la promoción de la conciencia social, lo que permite a los estudiantes tomar un papel activo en la transformación de su entorno.

La Epistemología Fenomenológica, con Edmund Husserl como uno de sus principales representantes, se centra en la experiencia consciente y la interpretación de los fenómenos. Esta escuela sostiene que el conocimiento debe ser entendido desde la perspectiva de la experiencia subjetiva. Los métodos utilizados son cualitativos, buscando describir y analizar la estructura de la experiencia vivida. Las técnicas incluyen la reducción fenomenológica, donde se suspenden los juicios sobre el mundo exterior para centrarse en la descripción de la experiencia tal como se presenta. Esto permite una comprensión más profunda de cómo se constituye el significado en la experiencia humana.

Por último, la Epistemología Hermenéutica, representada por Hans-Georg Gadamer, se enfoca en la interpretación y comprensión de los fenómenos culturales y sociales. Este enfoque sostiene que el conocimiento se construye a través de la interpretación de textos y acciones humanas, enfatizando la importancia del contexto histórico y cultural. Los métodos utilizados son interpretativos, centrados en el diálogo y la reflexión. Las técnicas incluyen la fusión de horizontes, donde el intérprete y el objeto de estudio se influyen mutuamente en el proceso de comprensión. Esta escuela busca comprender el significado de las acciones y expresiones humanas, promoviendo una mirada crítica hacia la realidad social.

En la investigación se encontró como **resultados** del *análisis documental* que, a lo largo de los cursos de la maestría, se evidenció una marcada desconexión entre los enfoques evaluativos propuestos, los objetivos del programa de estudios y las corrientes epistemológicas. Esta falta de alineación resultó en una formación

docente que no aprovechó plenamente el potencial de las teorías educativas y las prácticas pedagógicas, lo que pudo haber enriquecido la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y mejorado su desarrollo profesional en el campo de la educación superior. el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, se evidencia una significativa desconexión entre las escuelas epistemológicas y su aplicación en los cursos. Esta falta de alineación podría limitar el potencial de los estudiantes para desarrollar una formación integral que articule teoría y práctica, lo que podría repercutir negativamente en su desempeño profesional y en la calidad de la educación superior que impartan. Integrar adecuadamente las teorías epistemológicas en cada curso podría fortalecer la formación docente y mejorar la calidad educativa en general.

Asimismo, en los **resultados de las fichas de evaluación** de los sílabos de los cursos por parte de los expertos tomando en cuenta los criterios de metodología, evaluación, y relevancia y actualización, lo siguiente:

- Contenido del Sílabo: En el "Seminario de Tesis I", las calificaciones varían de "excelente" a "satisfactorio", sugiriendo que, aunque los objetivos son claros, hay áreas de mejora. En "Seminario de Tesis II", las calificaciones oscilan entre "bueno" y "satisfactorio", destacando que el contenido es relevante, pero necesita revisión. Para el "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", el primer especialista califica el contenido como "bueno", mientras que los otros lo ven "satisfactorio". Finalmente, en el "Seminario de Problemática del Nivel Superior", las calificaciones son similares, indicándose que el contenido es claro, pero con espacio para mejoras.

- Metodología: En "Seminario de Tesis I", se observa una evaluación mayormente positiva, con un especialista calificando como "excelente". En "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga "excelente", aunque los demás lo califican como "bueno" y "satisfactorio", sugiriendo que hay margen para mejorar la adecuación metodológica. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", la metodología es vista positivamente, pero con posibilidades de mejora. El "Seminario de Problemática del Nivel Superior" también muestra una calificación positiva en metodología, aunque con sugerencias de mejora.
- Evaluación: En "Seminario de Tesis I" y "Seminario de Tesis II", el primer especialista otorga calificaciones "excelentes", mientras que los otros dos especialistas las consideran "satisfactorias" o "buenas", sugiriendo coherencia en los enfoques, pero con necesidad de claridad en criterios. En los otros dos seminarios, las calificaciones son similares, reflejando la misma necesidad de mejorar la claridad.
- Relevancia y Actualización: En "Seminario de Tesis I", el primer especialista califica como "excelente", mientras que los otros lo ven como "satisfactorio". En "Seminario de Tesis II", todos los especialistas coinciden en "bueno", indicando la pertinencia de los contenidos. En "Seminario de Corrientes Filosóficas Educativas", todos lo califican como "bueno", sugiriendo una buena adaptación a las necesidades actuales. En "Seminario de Problemática del Nivel Superior", la calificación es también "buena", lo que resalta la necesidad de seguir actualizando los contenidos.

Por último, en el caso de los resultados de las entrevistas: Las respuestas de los cuatro docentes a las cinco preguntas del objetivo específico 3 resaltan la

relevancia de la evaluación formativa en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC. Todos coinciden en que este enfoque es fundamental, ya que se centra en el aprendizaje aplicado, promueve la participación activa de los estudiantes y fomenta habilidades como el pensamiento crítico y la auto-regulación. Además, todos los entrevistados reconocen que existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas del programa, sugiriendo la necesidad de una revisión y adaptación de las prácticas evaluativas para mejorar su alineación.

Una de las principales semejanzas en las respuestas es la valoración de la evaluación formativa. Todos los docentes están de acuerdo en que esta forma de evaluación es clave y tiene un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes. Coinciden en que las evaluaciones deben ir más allá de una simple calificación y deben orientarse a fomentar un aprendizaje profundo y significativo. Además, los docentes reconocen la necesidad de cambios en los enfoques evaluativos para lograr una mejor alineación con las teorías epistemológicas, lo que refleja una preocupación común por la coherencia y relevancia de las prácticas evaluativas.

Las diferencias se manifiestan en la profundidad y especificidad de las propuestas de cada docente. Por ejemplo, el docente 1 menciona la necesidad de un enfoque más crítico en la evaluación, mientras que el docente 2 propone ampliar las evaluaciones cualitativas y reflexivas. El docente 3 sugiere que se deben revisar y adaptar los enfoques evaluativos en general, mientras que el docente 4 enfatiza la importancia de promover un cambio hacia un nuevo paradigma educativo que contemple una formación integral. Estas variaciones indican diferentes perspectivas sobre cómo abordar las discrepancias entre los

enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Además, la forma en que cada docente ejemplifica la influencia de las teorías epistemológicas en la evaluación también varía; algunos ven una desconexión con principios humanistas, mientras que otros destacan ejemplos positivos de integración.

Las respuestas de los docentes evidencian un compromiso hacia la mejora educativa, así como una crítica a las deficiencias en la implementación de enfoques evaluativos. Aunque todos reconocen la importancia de la evaluación formativa y su impacto positivo en el aprendizaje, también identifican problemas significativos, como la falta de coherencia y la desconexión con las teorías epistemológicas. Estas reflexiones subrayan la necesidad de realizar cambios sustanciales en las prácticas evaluativas para cumplir con el objetivo específico 3, lo que podría contribuir a una formación más efectiva e integral de los estudiantes. La mejora en la alineación entre evaluación y epistemología es esencial para elevar la calidad educativa y asegurar que la evaluación cumpla su propósito formativo.

Los **resultados o conclusiones de los antecedentes**, manifiestan en relación con el tema de tesis, la necesidad de integrar diversas perspectivas epistemológicas que enriquezcan la formación docente. Los antecedentes analizados destacan que, para comprender la educación de manera integral, es fundamental considerar la historicidad y los fundamentos epistemológicos que han influido en su desarrollo. Boarini et al. (2020) argumentan que la historicidad debe ser un criterio central en la educación, ya que permite a los docentes contextualizar su práctica en una tradición educativa. Este enfoque puede llevar a los futuros educadores a reconocer cómo las teorías y prácticas educativas han

evolucionado con el tiempo, lo que les permitirá aplicar un conocimiento más profundo y crítico en su enseñanza.

Además, el pluralismo epistemológico mencionado por Barroso y Trujillo (2022) puede desempeñar un papel crucial en el programa de estudios. La inclusión de este enfoque permitirá a los educadores explorar múltiples corrientes de pensamiento y pedagogía, lo que fomenta un ambiente educativo más inclusivo y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes. La pedagogía libertaria, como parte de este pluralismo, invita a los educadores a cuestionar las estructuras de poder en el aula y a promover un aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso educativo. Esto no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los retos de la diversidad en las aulas contemporáneas.

Romero y Ordóñez (2020) aportan un enfoque práctico al validar herramientas como el cuestionario de creencias epistemológicas, lo que sugiere que el programa de estudios debería incluir la evaluación y reflexión sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes. Fomentar esta reflexión crítica permitirá a los futuros docentes desarrollar una mejor comprensión de su propia identidad como educadores y del impacto que sus creencias tienen en su práctica. Este autoconocimiento es vital para formar docentes que sean conscientes de sus enfoques pedagógicos y que estén dispuestos a adaptarlos según las necesidades de sus estudiantes.

La teoría de la Educación Avanzada, discutida por Cardoso et al. (2022), también sugiere que el programa de estudios debe incorporar fundamentos epistemológicos sólidos y contemporáneos que contribuyan a la validez y relevancia de la educación en contextos específicos. Los retos que enfrenta esta

teoría resaltan la importancia de que los docentes en formación se comprometan con la actualización continua de su conocimiento y con la investigación educativa, asegurando que su práctica sea pertinente y efectiva.

En el contexto nacional, los estudios de González y Santiago (2023) sobre el método de Karl Popper destacan la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica. Este enfoque es esencial en la formación de docentes, ya que les proporciona herramientas para desarrollar metodologías que promuevan un aprendizaje crítico y reflexivo en sus futuros estudiantes. Incluir este tipo de formación en el currículo de la maestría permitirá que los educadores no solo enseñen contenido, sino que también enseñen a pensar críticamente y a cuestionar la información.

Finalmente, la correlación entre creencias epistemológicas y actitud hacia la investigación científica, expuesta por García (2020), sugiere que el programa de estudios debe centrarse en cultivar creencias epistemológicas positivas que fomenten una actitud proactiva hacia la investigación en los futuros docentes. Esto no solo enriquecerá su formación académica, sino que también les permitirá contribuir a la mejora continua de la educación en su contexto.

Explicación del tesista está orientada por el método hermenéutico, para lo cual se planteo es te caso:

Contexto del Estudiante:

El estudiante X es una estudiante de maestría en Docencia en el Nivel Superior en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Actualmente está cursando "Tesis II", un seminario enfocado en la ejecución de proyectos de investigación y la redacción del informe final. A medida que avanza en el curso, El estudiante X se da cuenta de que muchos de sus docentes no tienen una postura

epistemológica definida, lo que impacta negativamente la calidad de la enseñanza y la formación de los estudiantes. Esta situación la lleva a investigar cómo los enfoques evaluativos propuestos en el programa de estudios no se relacionan de manera apropiada con las perspectivas epistemológicas.

A través de un análisis exhaustivo del programa de estudios, El estudiante X identifica que, a pesar de la variedad de enfoques metodológicos que se presentan, estos no están alineados con las orientaciones epistemológicas que deberían guiar la práctica educativa. Esto la motiva a desarrollar un trabajo de investigación que evidencie esta desconexión y proponga recomendaciones para mejorar la alineación entre teoría y práctica.

Interpretación de los Resultados del Objetivo Específico 3:

En su investigación, El estudiante X evalúa los resultados del objetivo específico 3, que busca analizar la relación entre los enfoques evaluativos del programa de estudios y las orientaciones epistemológicas. A través de un análisis documental, encuentra que existe una desconexión significativa entre los enfoques evaluativos propuestos y los fundamentos teóricos del programa. Esta falta de alineación resulta en una formación docente que no aprovecha plenamente el potencial de las teorías educativas y las prácticas pedagógicas, afectando negativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El estudiante X también realiza entrevistas con varios docentes del curso, quienes concordaron en que la evaluación formativa es fundamental para el aprendizaje, pero reconocen que su aplicación no siempre refleja las orientaciones epistemológicas del programa. Este reconocimiento revela que, aunque hay un consenso sobre la necesidad de integrar teorías epistemológicas, la práctica en el aula no refleja esta integración. El estudiante X destaca que esta desconexión

entre teoría y práctica puede afectar la calidad educativa y limitar la capacidad de los estudiantes para ejecutar investigaciones significativas.

Tesis II:

El curso "Tesis II" está diseñado para que los estudiantes ejecuten sus proyectos de investigación y redacten informes finales. Sin embargo, El estudiante X observa que muchos docentes no guían adecuadamente a los estudiantes en la aplicación de enfoques críticos y sistémicos. Aunque se utilizan diversas estrategias metodológicas, como el aprendizaje basado en el diálogo interactivo, estas no siempre se alinean con las teorías epistemológicas que deberían fundamentar la investigación. La falta de conexión clara impide que los estudiantes comprendan la relevancia de aplicar estas teorías en sus proyectos.

El estudiante X propone que el curso debería incluir una revisión más exhaustiva de las principales corrientes epistemológicas y su aplicación práctica. La falta de alineación entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas crea un vacío que impide a los estudiantes desarrollar investigaciones de calidad que realmente reflejen un entendimiento profundo de los temas tratados.

Escuelas Epistemológicas:

El estudiante X investiga las principales escuelas epistemológicas y cómo estas se relacionan con la práctica docente en su programa de estudios. A través de su análisis, identifica que el Empirismo Lógico enfatiza la verificación empírica como un criterio esencial del conocimiento. Sin embargo, observa que muchos docentes no aplican este enfoque, lo que resulta en la enseñanza de teorías que no pueden ser contrastadas con la experiencia real. Esta desconexión provoca

que los estudiantes se sientan desorientados y desconectados de la realidad, limitando su capacidad para aplicar lo aprendido en contextos prácticos.

El estudiante X también examina la Epistemología Sociologista, que destaca la importancia de los factores sociales y culturales en la generación del conocimiento. Encuentra que muchos docentes adoptan enfoques universales que ignoran la diversidad de contextos en los que están los estudiantes, lo que resulta en una enseñanza que no resuena con las experiencias vividas por ellos. Esta falta de contextualización limita la motivación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de un enfoque más alineado entre teoría y práctica.

Conclusión:

El estudiante X concluye que la falta de una postura epistemológica definida entre los docentes no solo afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino que también limita el desarrollo de sus competencias críticas y reflexivas. Propone un enfoque más coherente que integre las diversas corrientes epistemológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye la creación de talleres de formación continua para docentes, donde se les brinden herramientas para comprender y aplicar las teorías epistemológicas en sus prácticas educativas.

Además, El estudiante X sugiere que estas capacitaciones deberían ser parte de un proceso continuo de desarrollo profesional. Propone establecer una comunidad de aprendizaje entre docentes, en la que puedan compartir experiencias y estrategias para integrar efectivamente las teorías en su práctica docente. Al abordar estas deficiencias, El estudiante X espera contribuir a la

mejora de la calidad educativa y fomentar un ambiente de colaboración y crecimiento dentro de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

CONCLUSIONES

PRIMERO: La tesis reafirmó la hipótesis general de que las escuelas epistemológicas no influyeron significativamente en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, ya que los resultados del análisis documental y las entrevistas realizadas a los docentes revelaron que, aunque hubo un reconocimiento de la importancia de estas teorías, su integración en la práctica educativa fue limitada. Esto se debió a que el currículo se enfocó mayormente en contenidos y enfoques tradicionales que no fomentaron un aprendizaje crítico ni reflexivo, y las estrategias metodológicas utilizadas en los cursos no estuvieron alineadas con las orientaciones epistemológicas necesarias para enriquecer la formación docente. Además, la falta de capacitación específica para los docentes en estas teorías impidió que pudieran implementar prácticas que realmente reflejaran las influencias epistemológicas en la enseñanza, debilitando así el potencial de desarrollo profesional de los estudiantes en el contexto educativo.

SEGUNDO: La tesis concluyó que, efectivamente, no existió una relación directa y significativa entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, como se evidenció en los resultados del análisis documental y las entrevistas realizadas a los docentes. Los hallazgos indicaron que, aunque se mencionaron diversas teorías epistemológicas en el currículo, su aplicación práctica fue escasa y no se tradujo en una formulación coherente de los objetivos de enseñanza. Los docentes reconocieron la importancia de estas teorías, pero destacaron que la falta de alineación en el diseño curricular, junto con la ausencia de metodologías que integraran efectivamente los enfoques epistemológicos, limitó la capacidad del programa para fomentar un aprendizaje crítico y reflexivo. Esto sugirió la necesidad de una revisión y actualización

del currículo que permitiera una integración más efectiva de las teorías epistemológicas en la práctica docente, fortaleciendo así la calidad de la formación de los futuros educadores.

TERCERO: La tesis concluyó que las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 efectivamente no se vincularon de manera coherente con las orientaciones epistemológicas, como se evidenció en los resultados del análisis documental y las entrevistas realizadas a los docentes. A través de las entrevistas, los docentes expresaron que, aunque reconocieron la importancia de las teorías epistemológicas, las metodologías empleadas en los cursos tendieron a ser tradicionales y no fomentaron un aprendizaje crítico ni reflexivo. El análisis de los sílabos reveló una falta de alineación entre los enfoques pedagógicos y los principios epistemológicos, lo que limitó la capacidad de los estudiantes para aplicar efectivamente lo aprendido en su práctica docente. Estos hallazgos subrayaron la necesidad de revisar y actualizar las estrategias metodológicas del programa para garantizar que estuvieran en consonancia con las orientaciones epistemológicas, promoviendo así una formación más integral y pertinente para los futuros educadores.

CUARTO: La tesis concluyó que los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 no se relacionaron de manera apropiada con las perspectivas epistemológicas, tal como se evidenció en los resultados del análisis documental y las entrevistas realizadas a los docentes. Las entrevistas revelaron que, aunque los docentes reconocieron la importancia de la evaluación formativa y su potencial para fomentar un aprendizaje significativo, observaron que en la práctica las evaluaciones se centraron más en la memorización y en exámenes tradicionales, sin una adecuada integración de las teorías epistemológicas que

debieron guiar el proceso evaluativo. Además, el análisis de los sílabos mostró una carencia de alineación entre los criterios de evaluación y los enfoques pedagógicos promovidos por las distintas corrientes epistemológicas. Estos hallazgos sugirieron una necesidad urgente de revisar y adaptar los enfoques evaluativos del programa para asegurar que estuvieran en consonancia con las orientaciones epistemológicas, lo que podría mejorar la calidad de la formación docente y contribuir a un desarrollo profesional más integral y reflexivo.

RECOMENDACIONES

PRIMERO: Para abordar esta desconexión, se recomienda realizar un análisis profundo del currículo de la maestría, incorporando una revisión de los sílabos de cada curso. Este análisis debe incluir la capacitación continua de los docentes en teorías epistemológicas y su aplicación práctica en el aula. Además, se sugiere establecer mecanismos de evaluación que permitan monitorear la efectividad de estas integraciones, con el fin de garantizar una formación más coherente y pertinente que mejore la calidad educativa en general.

SEGUNDO: Se sugiere que el programa de estudios desarrolle un marco conceptual claro que vincule explícitamente los fundamentos teóricos con las escuelas epistemológicas correspondientes en cada curso. Esto podría incluir la elaboración de un documento que guíe a los docentes en la integración de estas teorías en sus prácticas pedagógicas. Además, se recomienda fomentar el diálogo entre los docentes y expertos en epistemología para asegurar que el contenido del programa esté actualizado y refleje las tendencias actuales en el campo educativo.

TERCERO: Es fundamental implementar una revisión y actualización de las estrategias metodológicas aplicadas en el programa. Se recomienda adoptar enfoques activos y participativos, como el aprendizaje basado en problemas, estudios de caso y el uso de tecnologías de la información, que estén alineados con las teorías epistemológicas. Además, se sugiere realizar talleres de capacitación para docentes, enfocados en metodologías innovadoras que promuevan la reflexión crítica y la aplicación práctica de las teorías en el aula.

CUARTO: Se propone que el programa revise y actualice sus enfoques evaluativos, asegurando que estén alineados con las orientaciones epistemológicas. Esto podría incluir la implementación de evaluaciones más integradoras, que no solo evalúen

la memorización de contenido, sino que también fomenten la reflexión crítica y la autoevaluación. Asimismo, se sugiere que se establezcan estándares claros para las evaluaciones, que permitan una mejor alineación con los principios epistemológicos, contribuyendo así a la formación de un docente más competente y crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayer, A. J. (1959). *Lenguaje, verdad y lógica*. UNAM.
- Barroso Tristán, J. M., & Trujillo Vargas, J. J. (2022). El pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria como principios para la enseñanza universitaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(1), 17-33.
<https://doi.org/10.17502/mrcs.v10i2.556>
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imagery*. University of Chicago Press.
- Boarini, M. G., Portela, A. I., & Di Marco, M. E. (2020). Epistemología y educación: Ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 113-130.
<https://doi.org/10.17162/au.v10i3.464>
- Bunge, M. (1972). *La investigación científica*. Editorial Ariel.
- Cardoso Camejo, L., Valdés Naranjo, M., & Panesso Patiño, V. (2022). La teoría de la educación avanzada: Epistemología de una teoría educativa cubana. *VARONA*, (04), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360672204004/html/>
- Carnap, R. (1950). *The logical foundations of probability*. University of Chicago Press.
- Carruitero Lecca, F., Martínez Flores, H., & Castillo Luque, F. (2025). *El proyecto de tesis en derecho*. Jurista Editores E.I.R.L.
- Dewey, J. (1955). A common faith. In D. Bronstein, Y. H. Krikorian & P. Wiener (Eds.), *Basic problems of philosophy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
https://ia801503.us.archive.org/31/items/in.ernet.dli.2015.139622/2015.139622.Basic-Problems-Of-Philosophy-Edition-Second_text.pdf
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162

Dilthey, W. (1900). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza.

<https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Dilthey/Introducci%C3%B3n%20a%20las%20ciencias%20del%20esp%C3%ADritu/Parte%201.pdf>

Feyerabend, P. (1975). *Against method*. New Left Books.

<https://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Paul-Feyerabend-Tratado-contra-el-metodo.pdf>

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

<https://www.sigueme.es/libros/verdad-y-metodo-i.html>

García Tarazona, J. O. (2020). Creencias epistemológicas y la actitud hacia la investigación científica en estudiantes de maestría de una universidad de Lima Metropolitana (Tesis para optar el título de Segunda Especialidad Profesional en Estadística e Investigación Científica). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/4570/Garcia_Tarazona_Jose_Omar_Segunda_Especialidad_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y

González Aguilar, H. A. (2020). Aportes a la enseñanza-aprendizaje del derecho de la

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 205-229.

<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57796>

González Andrade, R., & Santiago Trujillo, Y. (2023). El método hipotético deductivo de Karl Popper en los estudiantes de la educación básica regular en Perú.

Educación, 29(2), e3045. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n2.3045>

- Hernández Vélez, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e816. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.816
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. George Allen y Unwin. <https://www.finophd.eu/wp-content/uploads/2018/01/Husserl-Ideas-First-Book.pdf>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press.
- Lara Díaz, L. M., Navales, M. Á., & Bravo López, G. (2018). Evaluación del impacto de un programa de maestría para un cambio sostenible. *Revista Conrado*, 14(63), 101-108. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- López, J. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 123-145. <https://doi.org/10.51736/sa>
- Mehlberg, H. (1958). *The reach of science*. University of Toronto Press. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.128.3331.1078.b>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (4ta ed.). Ediciones de la U.
- Oré Cierta, L. E., Cartagena Bautista, T. B., Orizano Villanueva, J. A., Loarte Aliaga, W. C., & Aquino Bravo, R. (2023). Análisis de investigaciones con diseño fenomenológico: Fenomenología hermenéutica (Trans.). *Alpha Centauri*, 4(4), 21-25. <https://doi.org/10.47422/ac.v4i4.157>

Popper, K. R. (1959). The logic of scientific discovery. Hutchinson.

<https://raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Popper%20Karl%20-%20La%20Logica%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica.pdf>

Romero Martinez, S., & Ordóñez Camacho, X. (2020). Análise das propriedades psicométricas do Questionário Epistemológico-Inventário de Crenças Epistemológicas (CEICE) em universitários espanhóis. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1051-1071.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12553>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf

Sucari, W. G., Arones, M. E., Cueva, M. S., & Farfán, S. (2024). *Enfoques pedagógicos contemporáneos y posmodernos: Propedéutica elemental para la cultura pedagógica*. Editorial Inudi.
https://editorial.inudi.edu.pe/plus/detalles_univ.php?id=NA==&categoria=universitarios

Ventocilla Grados, C. H., Huaca Vilca, C. S., & Dueñas Urquizo, L. M. (2022). La epistemología y el pensamiento crítico de los estudiantes del X ciclo de la UNDAC, 2019. *Warisata - Revista de Educación*, 4(12), 66-86.
<https://doi.org/10.61287/warisata.v4i12.5>

Wartofsky, M. W. (1973). Introducción a la filosofía de la ciencia. Alianza Editorial.
<https://www.scribd.com/document/446187133/wartofsky-introduccion-a-la-filosofia-de-la-ciencia-volumen-i-pdf>

ANEXOS:

- Instrumentos de recolección de datos

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la Investigación: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**

Fecha de la Entrevista: 20/05/2025

Entrevistado: OSCAR SUDARIO REMIGIO

Cargo/Posición: **DOCENTE DEL CURSO SEMINARIO DE CORRIENTES FILOSÓFICAS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR**

INTRODUCCIÓN

Propósito de la Entrevista: Esta entrevista tiene como objetivo obtener información detallada sobre la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, contribuyendo así a la investigación en curso.

Relevancia o pertinencia de algunos términos:

Escuela epistemológica: Una escuela epistemológica es un conjunto de teorías y enfoques que analizan la naturaleza, origen y validación del conocimiento. Estas escuelas ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo se adquiere y se estructura el conocimiento, y pueden incluir corrientes como el empirismo lógico, el constructivismo, y el positivismo, entre otras.

Programa de Estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior: Este programa se refiere a la organización curricular que abarca los cursos, contenidos y actividades diseñadas para formar profesionales en el ámbito de la docencia a nivel superior. El programa busca desarrollar competencias pedagógicas, metodológicas y evaluativas en los estudiantes, permitiéndoles adquirir herramientas necesarias para su desempeño como educadores. Incluye materias que abordan tanto la teoría educativa como la práctica docente, y está fundamentado en diversas escuelas epistemológicas para garantizar una formación integral.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

Objetivo General: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

1. ¿Cuál es su comprensión sobre la relación entre las escuelas epistemológicas y la enseñanza en el programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Buenas tardes, me encuentro con el maestro Óscar Sudario. Vamos a empezar la entrevista referido al tema de relación entre las escuelas epistemológicas y el Programa Estudios de Maestría en Docencia y Nivel Superior. Bueno, en relación al objetivo general, hemos formulado cinco preguntas.

La primera pregunta, que hoy va a ser parte de la entrevista, es la siguiente. Maestro, desde su experiencia, desde su comprensión, ¿usted cree que existe una relación entre las corrientes o escuelas epistemológicas y el Programa Estudios que se dicta en la UNDAC en nivel superior? Bueno, en primer lugar, agradecer esta oportunidad que se me brinda de ser entrevistado para un trabajo de investigación a nivel de tesis de maestría, ¿no?, que es muy importante. De un tiempo a esta parte, desde el año 90, las universidades nos hemos convertido en una institución educativa isomórfica.

Es decir, igual formación bajo los mandamientos de la 3220, que es la Ley Universitaria, y la supervisión y fiscalización desunido. ¿Qué significa eso? Que hasta las universidades nos estamos escolarizando, con el pretexto de licenciamiento de la acreditación conducente a la calidad educativa, entre comillas, esta calidad educativa. Entonces, si eso es así, ¿cuánto de libertad de cátedra tenemos? Es mínimo la libertad de cátedra que se tiene.

Todos tenemos que ser llenos, lo que dice Cielo. Sin embargo, todas las asignaturas, todas las disciplinas científicas tienen una directa relación con la nosología y con la epistemología. Docente que no conoce nosología y epistemología no podrá profundizar sus temas en cualquier asignatura de la universidad, sea pregrado o posgrado.

Por lo tanto, cuando aquí dice analizar la influencia de la escuela epistemológica, hay que analizarla, si tiene o no tiene. En otras palabras, está haciendo uso en la maestría de doces y medio de superior conocimientos epistemológicos, conocimientos

científicos debidamente experimentados, demostrados, contrastados, y que tenga viabilidad en el ejercicio de una profesión. Eso es lícito.

2. ¿Podría mencionar ejemplos específicos de cómo ha visto reflejadas las escuelas epistemológicas en los cursos que imparte como catedrático?

Respuesta: Mi primera temática en todos los cursos es explicar al alumno qué es nociología y qué es epistemología, para que ellos sepan, por ejemplo, en realidad nacional, cuáles son los conocimientos nociológicos y cuáles son los conocimientos epistemológicos para conocer la realidad del Perú. En ecología, con mayor razón, ¿cuáles son los conocimientos científicos que se utilizan dentro de las ciencias ecológicas, dentro del ecosistema? De tal manera que el alumno sepa diferenciar qué es nociología y qué es epistemología. Nociología, conjunto de conocimientos.

En cambio, en epistemología, ya es un conocimiento verificado, contrastado, a lo que los científicos como Immanuel Kant no estaba de acuerdo. Dijo, por más que existe la verdad absoluta, yo no estoy de acuerdo, dice, ¿no? Tiene que pasar por la prueba de la falsabilidad, por la prueba de la falsación, y el somete a todos los conocimientos supuestamente científicos y dice, no, vamos a someterlo a la prueba. Si pasa la prueba de la falsabilidad o de la falsación, a esas ciencias, conocimientos científicos.

3. ¿Considera que hay una coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas que se utilizan en el programa? ¿Por qué?

Respuesta: Hay 10.000 escuelas, eso está claro, pero los fundamentos de cada escuela, ¿debe ir en relación con las estrategias metodológicas que emplea cada docente? Las estrategias metodológicas, ¿no? Para enseñar a... Yo soy convencido que sí.

Por eso enseño mis cursos con esos fundamentos filosóficos, para que mis alumnos aprendan cómo aparece el acto del pensamiento crítico. Primero será creativo, después tendrán que criticar, tendrán que inferir, tendrán que decir, ¿vale o no vale ese conocimiento? ¿Le sirve o no le sirve ese conocimiento? ¿Es útil o no es útil ese conocimiento? Ahí está entrando la epistemología. Entonces, en mi curso, sí, yo te demuestro, puedes ir a mis salones, los chicos te van a demostrar que sí conocen estas dos terminologías y ellos se van orientando.

4. ¿Qué cambios o mejoras propondría para alinear más efectivamente el programa de estudios con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: En 1918, los estudiantes universitarios de toda Latinoamérica hicieron una gran revolución, la famosa reforma universitaria. Ha pasado más de 100 años, ha habido mártires, jóvenes encarcelados, detenidos. Gracias a esa reforma universitaria, los religiosos han salido de las universidades y han entrado los civiles para enseñar conocimiento científico.

Porque los religiosos tienen su lugar, la iglesia, que vaya a la iglesia, es su lugar. Y acá es el conocimiento científico, el conocimiento dows, epistémico. Sin embargo, eso no se da.

Si yo fuera ministro de Educación o director regional, siempre me apegaría a los grandes postulados de la reforma universitaria. Cátedra libre, punto número uno. Autonomía universitaria.

Autonomía para que la universidad genere nuevos conocimientos, nueva ciencia, nueva tecnología. Acá nos mandan a hacer un sílabo, todos uniformes, todos cumplimos a fiel la letra. ¿Qué significa? Manos de obra barata, con título humano, nada más.

5. En su experiencia, ¿cómo afectan las orientaciones epistemológicas el desempeño y la formación de los estudiantes en el programa?

Respuesta: Al contrario, les abre un horizonte más grande. Los alumnos, antes de conocer estos dos términos, miraban ahí cerquita nada más. Ahora miran el bosque más grande y se dan cuenta, dice.

Y empiezan a preguntarse ellos mismos, ¿no? ¿Y por qué estamos entonces así? Doscientos años hemos cumplido de independencia política, pero realmente estamos independientes, somos totalmente independientes. Empiezan a reflexionar ellos mismos, ¿no? Y ellos mismos llegan a sus propias conclusiones. Entonces, ¿quién está fallando? ¿El Estado? ¿El sistema educativo? ¿Quién está fallando? Empiezan a hacerse preguntas de ese tipo.

Y cuando el alumno empieza a hacerse preguntas, entonces llega a lo que dice José Ingenieros, pues. Juventud sin espíritu rebelde y servidumbre perverso. Solo los jóvenes pueden cambiar a los pueblos.

Los viejitos como yo daremos ideas, pero poder cambiar a un pueblo es casi difícil, muy difícil. Las grandes revoluciones las han hecho los jóvenes. Las universidades cambiaron gracias a los jóvenes.

Pero con jóvenes como estamos acá, sentados isomórficamente, calladitos, silenciosos. La ley le dice que tienen que poner calefactores en el salón. Nadie dice que le pongan calefactores.

Todos hacemos un silencio cómplice. Solo dos o tres profesores dicen, tiene que haber un maestro, ¿no? Pero los muchachos te miran nada más. Se sienten impotentes de generar acciones, movimientos.

Y mucho más impotentes trasladar este conocimiento científico hacia la universidad. En la década del 90, vimos dos profesores que nos metimos a las organizaciones populares para hacer movilización PASCO. ¿Pedir qué? Que las empresas paguen sus impuestos.

Objetivo específico 1: Explicar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

6. ¿Cómo percibe la influencia de las diferentes escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Si yo enseño humanismo, mis alumnos tienen que ser humanistas. Si yo soy tecnólogo, los alumnos tienen que ser tecnológicos. Pero ¿eso se da o no se da? A duras penas estamos con el positivismo, la observación, la experimentación, a duras penas.

Y esto así, a grosso modo. ¿Eso qué significa? Que en el Perú va a demorar. Por obligarse Fujimori, porque en la década del 60, 70, hasta el 80, los universitarios, teníamos una visión filosófica del Perú.

Era claro cuál era el norte del Perú. Pero en el 90 llega Fujimori, le elimina todos los cursos de filosofía, antropología, sociología, adiós el acto de pensar. Solo es el acto de obedecer y cumplir nada más.

Un país que no piensa, que no crea, que no critica, será un país obediente, será un país servil, nada más.

7. ¿De qué manera cree que los fundamentos teóricos del programa se conectan con las escuelas epistemológicas que se han estudiado?

Respuesta: Además, la mayoría de los profesores universitarios no quieren entrar a este tema ni sociológico ni epistemológico. En otras palabras, no les gusta la filosofía. Aquí enseñamos la ciencia por la ciencia.

8. ¿Existen discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas? Si es así, ¿cuáles?

Respuesta: Existe esa gran diferencia. En realidad, pues no.

Es decir, el ingeniero es ingeniero porque enseña la cuestión práctica de la ingeniería. Tú le preguntas al ingeniero, ¿para qué estás preparando? Va a ser un explotador más. Va a las minas, explota más.

Pero reflexionará un ingeniero para que sea creativo, para que les dé un trato justo a los trabajadores, para que vele por sus derechos humanos, por los derechos laborales, por los convenios colectivos. No les interesa. Eso es porque no tenemos pensamiento filosófico.

9. ¿Cómo se reflejan estas escuelas en la práctica docente dentro del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Incorporar los cursos de filosofía. Así como ahora ya estamos incorporando filosofía, sociología, ya estamos incorporando progresivamente, ya está entrando al currículum. Ahora tiene que ir con mayor intensidad estos cursos.

Porque solamente los pueblos que piensan, que reflexionan, que critican van a cambiar. Porque lo otro es obsolescencia. Es ser uno más del montón que ya existimos.

No somos una sociedad pensante. Nuestra universidad no es pensante ni creativa. Solamente es reproductor, repetitivo, de los conocimientos que ya existen.

Maestro, dejando un poco de lado la epistemología, en la situación actual en que se encuentra la maestría en un nivel superior de la UNDAC.

10. ¿Qué sugerencias tendría para mejorar la integración de las escuelas epistemológicas en los fundamentos teóricos del programa?

Respuesta: Compare usted con los Estados europeos, que todos son protectores del ciudadano. Ahí no hay discriminación, la educación es para todos. Es más, si acá en el Perú la educación es elitista, el que tiene plata para mejorar sus instituciones, en Europa no, en Europa todos los Estados brindan gratuitamente la educación desde inicial hasta universidad.

Y en el Perú la pregunta es ¿por qué no pasa eso? Si tenemos recursos que nos sobran. El pensamiento está más vigente que ayer, el examen italiano. El Perú es un banco de oro sentido en Bendigo.

Objetivo específico 2: Explicar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.

11. En su opinión, ¿qué papel juegan las estrategias metodológicas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en la maestría?

Respuesta: La estrategia metodológica es fundamental en todo maestro. Un maestro que sepa, que conozca métodos, procedimientos, que conozca recursos, que conozca estrategias, que sepa de estilos, de modos, de formas, ese es un verdadero maestro. Ese maestro enseña con arte, con estilo.

12. ¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en el programa y cómo cree que se relacionan con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: Yo te puedo decir que hay que buscar culpa. Es muy difícil aquí. Es más, mírame, hasta los sindicatos están dejando de ser sindicatos. Ahora todo el mundo se ha vuelto conformista. Le pagan poco igual y todo eso, ¿no? Porque el conocimiento no sólo está muy distante. Muy distante. Y como está muy distante, ellos prefieren soslayar tanto a la epistemología como a la nociología. Prefieren irse a su contenido temático de su curso y punto. Previa escrita, preoral y algún trabajo.

13. ¿Puede proporcionar ejemplos de cómo las estrategias metodológicas han sido influenciadas por alguna escuela epistemológica específica?

Respuesta: Ninguno

14. ¿Qué tan efectivas considera que son las estrategias metodológicas en la formación de los estudiantes en relación con las teorías epistemológicas?

Respuesta: La estrategia metodológica es fundamental en todo maestro. Un maestro que sepa, que conozca métodos, procedimientos, que conozca recursos, que conozca estrategias, que sepa de estilos, de modos, de formas, ese es un verdadero maestro. Ese maestro enseña con arte, con estilo.

Pero el maestro que no tiene estrategias filosóficas es un maestro que transmite conocimientos y punto, es un transmisor de conocimientos, pero lo que queremos son maestros que vivan sin el conocimiento, que vivan el conocimiento con sus alumnos. Eso es lo que, en la mañana, por ejemplo, los alumnos vienen con esa capacidad de papel y le piden anotar. Le digo, yo no les voy a invitar nada, yo voy a reflexionar en voz alta con ustedes.

15. ¿Cómo se podrían mejorar las estrategias metodológicas para que se alineen mejor con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: Esa es universidad, investigación. Pero acá, la mayoría viene a escuchar, querer clases, anotar, dar examen y aprobar. Eso ya pasó, ya estamos en otro momento.

Para ir cerrando esta pregunta, maestro, ¿cómo cree que se podría mejorar las reglas metodológicas para alinearlas con las orientaciones epistemológicas, pero en otras cátedras?

Porque en su cátedra sé que está funcionando. La verdad es que la pedagogía es propia de la educación, es propia del sistema de los maestros. Y eso no se da en las otras carreras.

No se da. Aquí todo el mundo ingresa, el enfermero, el médico, el ingeniero, desconociendo el ABC de la pedagogía, desconociendo las estrategias metodológicas. Yo he enseñado, mira, enfermería.

Yo he enseñado últimamente en ingeniería ambiental. Una diferencia abismal. Los alumnos se quedan así.

¿Por qué? ¿Por qué su comportamiento? Ya no tanto lo que voy explicando. Es que el ingeniero le está dando la parte práctica, la parte ingeniería, pero no le está dando la parte didáctica, la parte meteorológica. Entonces, él no entiende nada.

Y cuando uno le explica con didáctica como arte, le dices los metodológicos, inductivo, deductivo, analítico, sintético, el método inductivo tiene tal procedimiento, le explicas y los chicos se quedan así. Hay método para todo. Método para vestirse, método para comer, método para todo, para todo, para la política, para todo, hay método.

Objetivo específico 3: Explicar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas.

16. ¿Cuáles son los enfoques evaluativos utilizados en el programa y cómo se relacionan con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: No las estrategias metodológicas, sino las evaluativas. Sí, definitivamente que sí. A eso se llama evaluación formativa. En el Perú estamos acostumbrados solamente a la evaluación escrita, oral y ejecución. Esos tres procedimientos.

17. ¿Cómo considera que los enfoques evaluativos impactan en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes?

Respuesta: Pero dista mucho de la evaluación formativa. ¿Qué cosas debe evaluar mi alumno? Primero, su profundidad científica. Segundo, los recursos que utiliza.

Tercero, las estrategias que utiliza. Cuarto, cómo se para en el salón, cómo expone, cómo expresa lo que conoce frente a sus colegas. Entonces, son otros criterios los que hay que evaluar.

No sé cuántos años yo no tomo prueba escrita. He eliminado de plano la prueba escrita porque tengo que ser coherente con lo que digo y con lo que hago. Porque sé que la prueba escrita la voy a desaprobado la mayoría.

Entonces, no tomo. Hago pruebas expositivas, demostrativas, elaboración de organizadores y que vayan a la pizarra a demostrar. Y los chicos lo hacen. Hay chicos que lo hacen maravillosamente bien. Entonces, no necesitan anotar. Escuchar, apuntar las ideas y luego desarrollarlas en su casa.

Y lo hacen. Ese es el currículum por competencias que el alumno tiene que construir su aprendizaje. Si hay duda, tiene que preguntar con qué libros más puede reforzar, con qué temática más puede reforzar.

De eso se trata. Yo estoy conforme con la evaluación formativa. Maestro, entonces, bajo lo que acaba de explicarme, ¿usted cree que todavía en otras cátedras de nivel superior existe esa discrepancia entre los enfoques evaluativos y las corrientes epistemológicas? Totalmente.

18. ¿Existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas en el programa? Si es así, ¿qué cambios propondría?

Respuesta: Totalmente.

19. ¿Puede mencionar ejemplos de cómo los enfoques evaluativos han sido influenciados por las teorías epistemológicas?

Respuesta: Yo te puedo decir que hay que buscar culpa. Es muy difícil aquí. Es más, mírame, hasta los sindicatos están dejando de ser sindicatos.

Ahora todo el mundo se ha vuelto conformista. Le pagan poco igual y todo eso, ¿no? Porque el conocimiento no sólo está muy distante. Muy distante.

Y como está muy distante, ellos prefieren soslayar tanto a la epistemología como a la sociología. Prefieren irse a su contenido temático de su curso y punto. Previa escrita, preoral y algún trabajo.

Lamentablemente ese es el modelo que tenemos 200 años. Y cambiar el pensamiento educativo de 200 años de noche a la mañana es... va a pasar un tiempo. Claro.

20. ¿Qué recomendaciones tendría para mejorar la coherencia entre los enfoques evaluativos y las escuelas epistemológicas en el programa de estudios?

Respuesta: En el plano personal profesional hoy existen maestrías en docencia y en superior, en estrategias metodológicas, en manejo tecnológico. Creo que ya es preparación y responsabilidad de cada docente prepararse, no solamente para

transmitir el conocimiento, sino para vivenciar esos conocimientos con los alumnos.
Yo tuve varias prácticas, por ejemplo, hablo de proyectos productivos.

Gracias por su colaboración

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la Investigación: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**

Fecha de la Entrevista: 13/05/2025

Entrevistado: _____

Cargo/Posición: Docente Universitario

INTRODUCCIÓN

Propósito de la Entrevista: Esta entrevista tiene como objetivo obtener información detallada sobre la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, contribuyendo así a la investigación en curso.

Relevancia o pertinencia de algunos términos:

Escuela epistemológica: Una escuela epistemológica es un conjunto de teorías y enfoques que analizan la naturaleza, origen y validación del conocimiento. Estas escuelas ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo se adquiere y se estructura el conocimiento, y pueden incluir corrientes como el empirismo lógico, el constructivismo, y el positivismo, entre otras.

Programa de Estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior: Este programa se refiere a la organización curricular que abarca los cursos, contenidos y actividades diseñadas para formar profesionales en el ámbito de la docencia a nivel superior. El programa busca desarrollar competencias pedagógicas, metodológicas y evaluativas en los estudiantes, permitiéndoles adquirir herramientas necesarias para su desempeño como educadores. Incluye materias que abordan tanto la teoría educativa como la práctica docente, y está fundamentado en diversas escuelas epistemológicas para garantizar una formación integral.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

Objetivo General: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

1. ¿Cuál es su comprensión sobre la relación entre las escuelas epistemológicas y la enseñanza en el programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: En la práctica es puramente teórica, ya que en muchos casos no existe un equilibrio entre lo que se propone y lo que se practica o aplica.

2. ¿Podría mencionar ejemplos específicos de cómo ha visto reflejadas las escuelas epistemológicas en los cursos que imparte como catedrático?

Respuesta: en ningún caso, pues no hay una secuencia lógica y menos metodológica.

3. ¿Considera que hay una coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas que se utilizan en el programa? ¿Por qué?

Respuesta: no existe, pues en muchos casos, los que dictan no son especialistas en el área y menos en el nivel, que corresponde.

4. ¿Qué cambios o mejoras propondría para alinear más efectivamente el programa de estudios con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: en primer orden sería, la aplicación de los estándares como el estándar 15 sobre el licenciamiento.

5. En su experiencia, ¿cómo afectan las orientaciones epistemológicas el desempeño y la formación de los estudiantes en el programa?

Respuesta: Las orientaciones epistemológicas influyen directamente en la capacidad crítica, reflexiva y metodológica de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje profundo y autónomo que mejora su desempeño académico y profesional.

Objetivo específico 1: Explicar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

6. ¿Cómo percibe la influencia de las diferentes escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: debemos entender primero que Las escuelas epistemológicas fundamentan la formulación de objetivos al orientar el desarrollo de competencias para la comprensión crítica del conocimiento, la investigación educativa y la práctica pedagógica reflexiva.

7. ¿De qué manera cree que los fundamentos teóricos del programa se conectan con las escuelas epistemológicas que se han estudiado?

Respuesta: Los fundamentos teóricos deben integrar principios de diversas escuelas epistemológicas, como el constructivismo y el enfoque crítico, para sustentar una formación integral que articula teoría, investigación y práctica docente. Pero en la práctica eso no se da

8. ¿Existen discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas? Si es así, ¿cuáles?

Respuesta: Algunas discrepancias pueden presentarse en la actualización de contenidos, donde ciertos enfoques emergentes o interdisciplinarios no están suficientemente incorporados, limitando la diversidad epistemológica.

9. ¿Cómo se reflejan estas escuelas en la práctica docente dentro del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Se debería reflejar mediante el uso de metodologías activas, promoción del pensamiento crítico, y la integración de la investigación como parte esencial de la formación, evidenciando un enfoque plural y reflexivo. Entendiendo que deberían ser aplicadas por ESPECIALISTAS

10. ¿Qué sugerencias tendría para mejorar la integración de las escuelas epistemológicas en los fundamentos teóricos del programa?

Respuesta: Recomendando actualizar periódicamente los contenidos teóricos, incorporar epistemologías emergentes y promover espacios de reflexión crítica para que los docentes y estudiantes dialoguen sobre las implicancias epistemológicas.

Objetivo específico 2: Explicar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.

11. En su opinión, ¿qué papel juegan las estrategias metodológicas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en la maestría?

Respuesta: desde la propia experiencia las estrategias metodológicas son fundamentales para garantizar una educación de calidad, pues facilitan el aprendizaje activo, la construcción crítica del conocimiento y la aplicación práctica de teorías.

12. ¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en el programa y cómo cree que se relacionan con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: en teoría se emplean estrategias como el aprendizaje colaborativo, estudios de caso y proyectos de investigación, que se alinean con epistemologías constructivistas y críticas al fomentar la participación activa y la reflexión.

13. ¿Puede proporcionar ejemplos de cómo las estrategias metodológicas han sido influenciadas por alguna escuela epistemológica específica?

Respuesta: El uso del aprendizaje basado en problemas refleja la influencia del constructivismo, al centrar el aprendizaje en la resolución activa y contextualizada de situaciones reales.

14. ¿Qué tan efectivas considera que son las estrategias metodológicas en la formación de los estudiantes en relación con las teorías epistemológicas?

Respuesta: Son efectivas en la medida en que promueven el pensamiento crítico y la autonomía, aunque su impacto puede mejorar con una mayor integración explícita de las epistemologías en el diseño curricular.

15. ¿Cómo se podrían mejorar las estrategias metodológicas para que se alineen mejor con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: Incorporando formación continua para docentes en epistemología aplicada, diversificando las metodologías y fortaleciendo el vínculo entre teoría y práctica mediante proyectos interdisciplinarios.

Objetivo específico 3: Explicar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas.

16. ¿Cuáles son los enfoques evaluativos utilizados en el programa y cómo se relacionan con las escuelas epistemológicas?
- Respuesta: Se utilizan evaluaciones formativas, autoevaluaciones y evaluaciones basadas en proyectos, vinculadas con epistemologías constructivistas y críticas que valoran el proceso y la reflexión sobre el aprendizaje.
17. ¿Cómo considera que los enfoques evaluativos impactan en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes?
- Respuesta: Impactan positivamente al promover la auto regulación, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento, favoreciendo el desarrollo integral de competencias.
18. ¿Existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas en el programa? Si es así, ¿qué cambios propondría?
- Respuesta: En muchas ocasiones, la evaluación tradicional centrada en la aplicación de los exámenes puede contradecir enfoques epistemológicos críticos; propondría ampliar evaluaciones cualitativas y reflexivas para mayor coherencia.
19. ¿Puede mencionar ejemplos de cómo los enfoques evaluativos han sido influenciados por las teorías epistemológicas?
- Respuesta: La implementación de portafolios y reflexiones escritas evidencia la influencia del constructivismo y la epistemología crítica, al valorar el aprendizaje como proceso continuo. Desde lo teórico pero en la practica es muy subjetivo
20. ¿Qué recomendaciones tendría para mejorar la coherencia entre los enfoques evaluativos y las escuelas epistemológicas en el programa de estudios?
- Respuesta: desde los principios psicopedagógicos recomendaría el diseñar instrumentos evaluativos que integren criterios de reflexión, análisis crítico y aplicación práctica, así como capacitar a los docentes en evaluación formativa y auténtica.

Gracias por su colaboración

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la Investigación: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**

Fecha de la Entrevista: 20/05/2025

Entrevistado:

Cargo/Posición: **DOCENTE DEL CURSO DE PROBLEMÁTICA DEL NIVEL SUPERIOR DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR**

INTRODUCCIÓN

Propósito de la Entrevista: Esta entrevista tiene como objetivo obtener información detallada sobre la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, contribuyendo así a la investigación en curso.

Relevancia o pertinencia de algunos términos:

Escuela epistemológica: Una escuela epistemológica es un conjunto de teorías y enfoques que analizan la naturaleza, origen y validación del conocimiento. Estas escuelas ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo se adquiere y se estructura el conocimiento, y pueden incluir corrientes como el empirismo lógico, el constructivismo, y el positivismo, entre otras.

Programa de Estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior: Este programa se refiere a la organización curricular que abarca los cursos, contenidos y actividades diseñadas para formar profesionales en el ámbito de la docencia a nivel superior. El programa busca desarrollar competencias pedagógicas, metodológicas y evaluativas en los estudiantes, permitiéndoles adquirir herramientas necesarias para su desempeño como educadores. Incluye materias que abordan tanto la teoría educativa como la práctica docente, y está fundamentado en diversas escuelas epistemológicas para garantizar una formación integral.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

Objetivo General: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

1. ¿Cuál es su comprensión sobre la relación entre las escuelas epistemológicas y la enseñanza en el programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Ya, primeramente, no es para la epistemología, viene a ser, como dice, es la parte científica de la que debes arribar en una asignatura, en un diseño curricular, en conducir, como dice, la asignatura hacia dónde va, hacia dónde quiero que llegue, que es como resultado que debo tener de mis alumnos, ya lo que dicen el logro de aprendizaje, dentro del logro de aprendizaje está implícito la epistemología.

2. ¿Podría mencionar ejemplos específicos de cómo ha visto reflejadas las escuelas epistemológicas en los cursos que imparte como catedrático?

Respuesta: Ya, por ejemplo, ¿cómo se debe enseñar el curso de epistemología? ¿Cómo debemos de modificar? ¿Cómo el docente de hoy día percibe al terminar el curso, cómo debe una mirada diferente? Esa es la que debe lograrse y eso sobre mi cátedra yo siempre he querido, el tema es que hay que leer bastante, hay que teorizar y ese nivel no está en nuestros alumnos, no está, la sociedad no está yendo en conjunto.

Yo me he dado cuenta en la práctica, en la mañana, yo me sinceré que algunas preguntas que he hecho, la guía lo he sacado de ella, porque he trabajado con ella, ella me ha respondido, papá me ha ordenado bacán y yo le he fundamentado, cuando voy a los alumnos les digo, nada extraño estoy haciendo, estoy trabajando con ella y ellos comenzaron a entrar a ella para responderme y es correcto, porque no me salgo de la temática, sino quiero ahondar más en eso, es decir, cómo quiero lograr que mis alumnos piensen primero, piensen y cuestionen, entonces me estoy valiendo la técnica de los seis sombreros para sacar seis formas de pensar, entonces tú no te encasillas en un repetitivo, sino al momento de cambiar los sombreros, uno tiene que tomar otra posición, otra posición, otra posición y otro, por ejemplo entraron una filosofía de colonial, que es la filosofía sur-sur, entonces qué cosa, los chicos ahora le digo, ahora hay que entrar y para eso yo he facilitado en materiales de trabajo un

libro, que permite ver eso justamente qué es lo que requiere América Latina, desde la filosofía, desde el campo de la filosofía, entonces no estoy repitiendo al pie de la letra la historia de la filosofía según Grecia, sino que estoy, entonces eso es epistemología, pero tú vas en el curso por ejemplo de evaluación del aprendizaje, cómo tú puedes romper, cómo se evalúa y cómo se debe evaluar, creo que es muy importante, porque si tú tienes una epistemología, no estás de acuerdo con lo que has, sino el cómo debe ser, ese es lo que queremos formar realmente, ese es cuando tú mantienes sin manejar mucho la epistemología, el marco teórico, tú dices estoy haciendo para romper paradigmas, esa es la epistemología.

3. ¿Considera que hay una coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas que se utilizan en el programa? ¿Por qué?

Respuesta: Ya, yo por ejemplo enseñé un curso en la maestría, problemática de la educación superior, yo le di una propia perspectiva, qué cosa quiero, me baso del sílabo, pero justifico, pero ahora va otro profesor, no sé si respeta el sílabo u otros sílabos, ¿por qué? Porque yo hemos enseñado el curso dos docentes, quería sentarme y conjugar, pero existe algo que esto, déjame yo voy a trabajar lo que yo quiero y nunca logramos hacer un sílabo común, pero dice la libertad de cátedra, lo que no comparto, la libertad de cátedra es, con eso si tú tienes un norte, ¿cómo lo llevas, ¿cómo vas a romper el viejo paradigma para darle nuevo paradigma?

4. ¿Qué cambios o mejoras propondría para alinear más efectivamente el programa de estudios con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: Mire, hoy día la maestría y el doctorado no es el problema de la UNDAC nomás, es el país, están saliendo, yo soy un doctor en ciencia de la educación, pero es global, no tengo una especialización, entonces, ¿cuál es mi fuerte? Yo aspiré a una maestría, claro, una maestría en el Brasil, me dicen, puedes entrar a la maestría en solamente la metodología Paulo Freire, entonces, ¿cómo hay que encaminarte en esa metodología? Entonces, tú sales de ahí, ya, por ejemplo, una metodología de Montessori, ¿cómo a Montessori lo dominas y como lo adaptas al Perú? ¿Para qué? Más que nada a Cero de Paz, porque estoy viendo en Lima, están manipulando mucho por marketing la metodología Montessori, que es el trabajo con el infante, entonces, lo manipulan, como fue en un nido que es exclusivamente Montessori, el padre de familia lleva al niño y están recibiendo niños especiales también, entonces, están mezclando, entonces, yo veo más es el negocio que la metodología, pero con el método Montessori puedes revolucionar, el método, igual la pedagogía Walford, no me acuerdo ahorita muy bien, es la pedagogía de Francia, es la pedagogía del movimiento, como haces un jardín solamente con la pedagogía del movimiento, eso es romper el sistema, eso es lo que queremos.

5. En su experiencia, ¿cómo afectan las orientaciones epistemológicas el desempeño y la formación de los estudiantes en el programa?

Respuesta: Ya, estamos trabajando el tema de competencias ahorita, por ejemplo, un enfoque por competencias, pero la que discrepo, no estamos haciendo un enfoque por competencias, estamos disfrazados, ya, entonces, yo en estos días dije, sabes qué, bacán, ya voy a tener el nuevo rediseño curricular, pero ¿cómo se implementa ese diseño curricular? Mis profesores que han hecho su mejora de su plan de estudio, ¿cómo van a aplicarlo? Y para eso requiere un apoyo, entonces yo aspiro, no darles yo, sino tengo que organizar eso con otra gente, ¿para qué? ¿Cómo se hace la gestión del currículum? En el aula, eso es cambiarle, darle una mejora.

Objetivo específico 1: Explicar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

6. ¿Cómo percibe la influencia de las diferentes escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: No, bueno, ahora hay una corriente que en el currículum supuestamente está entrando, pero me falta analizarlo, es la pedagogía socio-formativa de Tobón, ya, entonces, pero estamos trabajando asignaturas, pero Tobón dice, hay que trabajar proyectos, entonces, ¿qué pasa? La pregunta viene, y estamos los expertos en currículum, de primaria, de inicial y de secundaria, ya, bueno, dice, hemos traído a Tobón, ahí está el discurso y por lo tanto nuestro perfil responde a eso. El tema es,

¿en qué momento nosotros, por ejemplo, vamos a aterrizar y decir cómo realmente implementamos?

7. ¿De qué manera cree que los fundamentos teóricos del programa se conectan con las escuelas epistemológicas que se han estudiado?

Respuesta: Entonces, al menos dos asignaturas estamos hablando un lenguaje, ¿qué cosa queremos hacer de estos alumnos? ¿Por qué? Tenemos el reto del congreso de Lima, tenemos el reto del congreso de Huánuco, entonces, ¿quiénes van a ir? Estos chiquitos que están ahorita bajo nuestras manos, estos van a demostrar cuánto conocen.

8. ¿Existen discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas? Si es así, ¿cuáles?

Respuesta: Mira, lo que hay discrepancia es en el término que no nos gusta ser supervisados, es decir, yo hago lo que puedo en la clase.

Hay colegas que se levantan de la cama y se vienen, firman, ponen cualquier cosa y van al aula, no se les puede supervisar, ¿qué están haciendo? Por eso es lo que digo, no hay un debate. Por ejemplo, hoy día me gustó con mi colega, evaluamos, dijimos, estamos preparando y él también dijo, este es un proceso.

9. ¿Cómo se reflejan estas escuelas en la práctica docente dentro del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: En la maestría, por ejemplo, ¿cuánto hubiese querido un experto en acreditación, un crítico, solamente un crítico en acreditación? Pues no lo he logrado, no lo he logrado, tal vez por el tiempo.

Mis alumnos trabajan, no tienen tiempo para leer. El problema es que no leemos. ¿Qué es tan cierto? O sea, que no lean por trabajo.

¿Qué sugerencias tendría para mejorar la integración de las escuelas epistemológicas en los fundamentos teóricos del programa?

Respuesta: Maestro, esto que acaba de comentar, ¿podría ser una sugerencia entonces para poder integrar las escuelas epistemológicas, los congresos, los simposios? Es decir, ¿a qué vas? ¿A ser oyente o a ser participe? ¿Y qué tienes que llevar? Lo que sabes hacer. Tú no serás, son tus alumnos. Entonces, yo admiro bastante a la gente. Yo francamente tengo que preparar hasta una de la mañana, estoy preparando mi clase, pero mis colegas llegan frescos. Y yo por eso en La Amauta dije, un chico que llegaba todos los días tarde, 10 minutos de iniciar la clase, un profesor. ¿Y con qué mentalidad vas a enseñar? ¿Vas a justificar como sea? ¿Llega, saque su cuaderno o qué? No, pues no está planificado. En cambio, desde que salimos de casa, ya pues diseñó esto, entonces estás preocupado. ¿Qué vas a hacer? Exacto.

Objetivo específico 2: Explicar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.

10. En su opinión, ¿qué papel juegan las estrategias metodológicas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en la maestría?

Respuesta: Mira, estamos justificando el qué hacer, por qué enseñamos. Las estrategias no te permiten, por ejemplo, tener cuadros. El postgrado debe ir al cuadro, o sea, al país.

11. ¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en el programa y cómo cree que se relacionan con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: Ya, en epistemología te estás metiendo, bacán, yo te felicito, pero no te quieres por la tesis, sino es porque es tu camino. Y en algún momento llegarás a ser un experto en epistemología, manejar tantas escuelas y proponer una escuela que debe ser para PASCO, que ayuda, por ejemplo, con este tema de la contaminación ambiental. ¿Qué tipo de paradigma necesitamos en Medellín? Una universidad ajena al problema del entorno social.

12. ¿Puede proporcionar ejemplos de cómo las estrategias metodológicas han sido influenciadas por alguna escuela epistemológica específica?

Respuesta: Exacto. Una facultad de medicina que no está asumiendo ese reto de cómo resolver el tema. Dices medicina de altura. No hay ningún trabajo de investigación todavía. ¿Cuál es la medicina para que los viejos no nos vayamos de PASCO? ¿Cuál es la alternativa de salud? Entonces, esas cosas es la que tienen que realmente confluir en las estrategias. Claro.

13. ¿Qué tan efectivas considera que son las estrategias metodológicas en la formación de los estudiantes en relación con las teorías epistemológicas?

Respuesta:

14. ¿Cómo se podrían mejorar las estrategias metodológicas para que se alineen mejor con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: Por ejemplo, ADEX, sus técnicos listos para el mercado, para que puedan exportar. Me acuerdo el Cuyi, lo hicieron enlatado de Cuyis para exportar. Entonces, yo traigo esa propuesta a la universidad, para que en la maestría salgan mis alumnos a ese nivel, manejando ese tipo de cosas. Pero no hay, pues no hay, no hay, ese es el problema. ¿Para qué estás formando administradores en PASCO? ¿Para que generen el comercio o simplemente para que vayan las instituciones y trabajen en un determinado puesto de trabajo? No tenemos administrador en la UNDAC y considero que no hay un buen administrador. El que teníamos muy bueno, pues no lo entiende la autoridad, porque es muy recto. Entonces, van la asfixiado y se van.

Objetivo específico 3: Explicar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas.

15. ¿Cuáles son los enfoques evaluativos utilizados en el programa y cómo se relacionan con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: Ya, entonces, estamos, fíjate, un gran engaño, que yo lo comparto y digo, ¿cómo es posible? Ya, ya vamos a entregar la otra semana las notas de la primera y de la segunda unidad. Dice, profesor, ya vamos a entrar a la etapa de evaluación. Disculpame, yo no necesito evaluar, porque cada clase tiene tres notas, mis alumnos. El conceptual, procedimental y el articular. Ya, les digo, jóvenes, desarrollen, hagan algo, porque están quedando. Si yo califico, simplemente se habrían desaprobado. Entonces, pero, ¿cómo dice? Claro, yo no tomo examen, me dice el profe, pero ¿cómo usted aprueba? Ahí están sus trabajos, fíjate de mis alumnos. ¿Lo que hace? Se toman la foto, con sus sombreros, discuten. Esa es la evaluación.

16. ¿Cómo considera que los enfoques evaluativos impactan en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes?

Respuesta: Yo te diría, todavía no hay, falta algo más para el impacto social. Y, maestro, si hablamos de que ya se desarrollen sus competencias, con esa tendencia de enfoque por competencias, ¿los métodos que usted emplea si contribuirían a que tengan competencias? Por eso, estamos, justamente, le llamo yo el entrenamiento, ¿ya? Porque, miren, de Demóstenes, es un filósofo, era mudo y se metía dos piedras a la boca y tiraba un texto a la otra orilla del río.

17. ¿Existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas en el programa? Si es así, ¿qué cambios propondría?

Respuesta: ¿Qué es necesario? Sí. Entonces, la Municipalidad Provincial de Pasco está entrando a la boga de enfrentarse con la empresa. Ahora estamos hablando, espero que no sea político, pero ahora estamos hablando del tema de la contaminación ambiental. Está muriendo gente, los niños, que están condenados por los plomos. Nosotros tenemos en el cuerpo, ya vivimos acá, estamos llenos de minerales. Entonces, faltan más por ahí con cualquiera.

18. ¿Puede mencionar ejemplos de cómo los enfoques evaluativos han sido influenciados por las teorías epistemológicas?

Respuesta:

Entonces, es la universidad la que debe recoger en su currículo, en sus trabajos. Entonces, eso es lo que necesito desarrollar. Y la evaluación. Estamos quedando de que Tobón va a volver, ojalá, lo voy a preguntar al rector, este jueves tenemos reunión, porque va a venir para la parte de evaluación. Es decir, hay que decir, conocemos evaluación, pero mientras, para nosotros la evaluación es la prueba escrita, no se ha roto el paradigma, no estamos en competencias. Si estos chicos dan un buen discurso, el manejo de la temática, al menos, ya hemos logrado.

19. ¿Qué recomendaciones tendría para mejorar la coherencia entre los enfoques evaluativos y las escuelas epistemológicas en el programa de estudios?

Respuesta: Del paradigma que estamos, pasar a otro paradigma y otro paradigma. Entonces, y para eso te da, en educación superior, te da la posibilidad de contar con gente que, si le has desarrollado la vocación, vas caminando con ellas. Por ejemplo, me encontré con una alumna al salir. Esa chica es ambiental. Pues con ella quiero

generar liderazgo ambiental. Hacia una escuela para manejar todo el tema de la corriente de sostenibilidad.

Gracias por su colaboración

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la Investigación: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**

Fecha de la Entrevista: 12/05/2025

Entrevistado:

Cargo/Posición: **DOCENTE DE TESIS II DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC**

INTRODUCCIÓN

Propósito de la Entrevista: Esta entrevista tiene como objetivo obtener información detallada sobre la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024, contribuyendo así a la investigación en curso.

Relevancia o pertinencia de algunos términos:

Escuela epistemológica: Una escuela epistemológica es un conjunto de teorías y enfoques que analizan la naturaleza, origen y validación del conocimiento. Estas escuelas ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo se adquiere y se estructura el conocimiento, y pueden incluir corrientes como el empirismo lógico, el constructivismo, y el positivismo, entre otras.

Programa de Estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior: Este programa se refiere a la organización curricular que abarca los cursos, contenidos y actividades diseñadas para formar profesionales en el ámbito de la docencia a nivel superior. El programa busca desarrollar competencias pedagógicas, metodológicas y evaluativas en los estudiantes, permitiéndoles adquirir herramientas necesarias para su desempeño como educadores. Incluye materias que abordan tanto la teoría educativa como la práctica docente, y está fundamentado en diversas escuelas epistemológicas para garantizar una formación integral.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

Objetivo General: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

1. ¿Cuál es su comprensión sobre la relación entre las escuelas epistemológicas y la enseñanza en el programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Ah, sí, tiene relación, porque para hacer un curso, uno tiene que coger un enfoque, no, una mirada, y eso en cierta forma incide en la formación de los estudiantes de la maestría.

2. ¿Podría mencionar ejemplos específicos de cómo ha visto reflejadas las escuelas epistemológicas en los cursos que imparte como catedrático?

Respuesta: Claro, uno es, por ejemplo, es importante la mirada de la ética en la formación posgraduada en cuanto a la elaboración de los trabajos de investigación, ¿no?, debería ser un trabajo bastante riguroso y sobre todo ético, por ejemplo, en el sentido de que uno debería considerar ideas, pero tiene que ser citada. Entonces, me parece que ahí tiene un enfoque

3. ¿Considera que hay una coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas que se utilizan en el programa? ¿Por qué?

Respuesta: Con esto del pragmatismo, quizás no, pero yo creo que sí. Yo considero que sí. Porque trabajar un curso o cualquier curso desde un enfoque epistemológico hace que el estudiante sea más crítico, más discutiendo, más pensante.

4. ¿Qué cambios o mejoras propondría para alinear más efectivamente el programa de estudios con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: Porque trabajar un curso o cualquier curso desde un enfoque epistemológico hace que el estudiante sea más crítico, más discutiendo, más pensante.

5. En su experiencia, ¿cómo afectan las orientaciones epistemológicas el desempeño y la formación de los estudiantes en el programa?

Respuesta: Sí, por ejemplo, el enfoque humanista contribuye a que el magíster, sea cualquiera la carrera que siga, no pueda actuar en el campo de un sentido humano, más que el conocimiento. Es decir, colocar el humano sobreprotector.

Objetivo específico 1: Explicar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

6. ¿Cómo percibe la influencia de las diferentes escuelas epistemológicas en la formulación de los objetivos del programa de estudios de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Este estudiante de educación superior cuenta con esas herramientas epistemológicas para su desempeño también como docente, de repente en su propia área. Es importante porque la epistemología te invita a reflexionar, a ser crítico, y hoy un profesional debería ser necesariamente alguien, un crítico, debatidor, que proponga soluciones al problema en el cual nos desarrollamos. Yo creo que es fundamental, estimado.

7. ¿De qué manera cree que los fundamentos teóricos del programa se conectan con las escuelas epistemológicas que se han estudiado?

Respuesta: Uno tiene que coger un enfoque, no, una mirada, y eso en cierta forma incide en la formación de los estudiantes de la maestría.

8. ¿Existen discrepancias entre el contenido teórico del programa y las orientaciones epistemológicas? Si es así, ¿cuáles?

Respuesta: Bueno, en mi caso, yo he tenido experiencia en docencia universitaria, y no lo he obligado, pero si hemos conversado. De decir que tal punto va de esta manera, ¿no? Es decir, pero todo... En función, en el beneficio de los estudiantes.

9. ¿Cómo se reflejan estas escuelas en la práctica docente dentro del programa de maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC?

Respuesta: Siempre los temas epistemológicos se desarrollan en cursos de investigación. Incluso hay un curso de filosofía, donde yo quiero decir también que se discuten sobre el tema.

10. ¿Qué sugerencias tendría para mejorar la integración de las escuelas epistemológicas en los fundamentos teóricos del programa?

Respuesta: Pienso que los enfoques epistemológicos deberían estar considerados en el plan curricular de la formación postgraduada.

Objetivo específico 2: Explicar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.

11. En su opinión, ¿qué papel juegan las estrategias metodológicas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en la maestría?

Respuesta: Bueno, la estrategia metodológica es importante.

12. ¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en el programa y cómo cree que se relacionan con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: En mi caso, yo aplico el AVERIX, que se basa en el diálogo interactivo, cognitivo, vivencial, productivo y emprendedor.

13. ¿Puede proporcionar ejemplos de cómo las estrategias metodológicas han sido influenciadas por alguna escuela epistemológica específica?

Respuesta: En mi caso, yo aplico el AVERIX, que se basa en el diálogo interactivo, cognitivo, vivencial, productivo y emprendedor. Eso significa que el estudiante, que en su proceso de aprendizaje... de formación, de postgrado, lo aprenden en grupos, en cooperación, a través del diálogo que genera democracia.

14. ¿Qué tan efectivas considera que son las estrategias metodológicas en la formación de los estudiantes en relación con las teorías epistemológicas?

Respuesta: Sí ha podido usted evidenciar que los estudiantes que se han ingresado donde usted ha dictado, en las universidades que ha dictado, han sido efectivos. Por ejemplo, esto que me acaba de comentar, este método. Esta sí, sí. Esta sí, porque yo la he creado.

15. ¿Cómo se podrían mejorar las estrategias metodológicas para que se alineen mejor con las orientaciones epistemológicas?

Respuesta: Y yo creo que también, además, las estrategias que uno utiliza son buenas. Todas sirven. Pero ¿cuáles detalles? Por ejemplo, el AVP, el AVC, son más cognitivos. Pero lo que importa ahora es trabajar desde un enfoque visionario. Es decir, que el estudiante, cuando egrese, pues, aquello que apreció lo ponga en práctica. Y luego para su vida.

Objetivo específico 3: Explicar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas.

16. ¿Cuáles son los enfoques evaluativos utilizados en el programa y cómo se relacionan con las escuelas epistemológicas?

Respuesta: Hay muchos profesionales que son competentes, pero no producen. Y si no producen, entonces el competente está por ahí, no, buscando trabajo. La producción. Y esa producción de alta calidad, de impacto, le va a hacer. Mejorar al profesional un espacio.

17. ¿Cómo considera que los enfoques evaluativos impactan en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes?

Respuesta: Claro. Uno evalúa para ver cuánto el estudiante está manejando en cuanto a las competencias.

18. ¿Existen discrepancias entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas en el programa? Si es así, ¿qué cambios propondría?

Respuesta: No, no, al contrario. Bajo la escuela... Humanista, kantiana, ética, va de la mano. Hasta con el positivismo, me parece, va. Con la fenomenológica también va.

19. ¿Puede mencionar ejemplos de cómo los enfoques evaluativos han sido influenciados por las teorías epistemológicas?

Respuesta: ¿Cuántas personas están en la cárcel que son inocentes? ¿Cuántos testigos, por nervios, no tuvieron un abogado, asisten a una audiencia, y el fiscal? Con un par de palabras, lo ponen nervioso, y lo envuelven, ¿no? Y lo convierten, de pronto, en acusado. Y al final, sentenciado. Entonces, dicen, no, dicen, no, esto es un objetivo, sí, es un objetivo correcto. Pero la persona no está preparada. Entonces, ahí falta todo tu deshumanismo en el profesional, en el juez o el fiscal. Aunque es un poco controversial, ¿no? Porque, además, somos objetivos y no subjetivos. Pero el mundo está lleno de subjetividades.

20. ¿Qué recomendaciones tendría para mejorar la coherencia entre los enfoques evaluativos y las escuelas epistemológicas en el programa de estudios?

Respuesta: Ya los enfoques evaluativos, propiamente. Un consenso de los docentes. Y eso va también en el tipo de profesional que está formándose. En este caso, en el posgrado.

Gracias por su colaboración

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Título de la Investigación: Relación entre las Escuelas Epistemológicas y el Programa de Estudios de la Maestría en Docencia en el Nivel Superior UNDAC – 2024.

Objetivo General: Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.

Descripción: Este objetivo se centra en comprender cómo las distintas corrientes epistemológicas impactan y moldean la estructura y contenido del programa de estudios de la maestría en Docencia. Se busca identificar la relación entre las teorías del conocimiento y las prácticas educativas implementadas en la formación de docentes.

Elementos Clave:

- Escuelas Epistemológicas: Se mencionan enfoques como el empirismo lógico, constructivismo y positivismo, que presentan diversas maneras de adquirir y validar el conocimiento.
- Programa de Estudios: Se refiere a la organización curricular que incluye cursos, contenidos y actividades diseñadas para formar profesionales en el ámbito docente, asegurando una formación integral que contemple tanto teoría como práctica.

Relevancia:

La exploración de este objetivo es fundamental para mejorar la calidad educativa, asegurando que las metodologías y enfoques utilizados en la docencia estén alineados con las teorías del conocimiento, lo que puede contribuir a una formación más efectiva y pertinente para los futuros educadores.

Ideas y toma de postura documental

Conclusión

- Procedimiento de validez y confiabilidad

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**
 1.2. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: **GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**
 1.3. APELLIDOS Y NOMBRES DEL INVESTIGADOR: **Dr. José Carlos MENDOZA FALCON**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENO			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
CLARIDAD	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa.																		X		
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																			X	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance del conocimiento del derecho.																		X		
ORGANIZACIÓN	Las preguntas tienen sentido lógico y comprensible.																			X	
SUFICIENCIA	El número de ítems es el adecuado para la realización de la variable.																		X		
INTENCIONALIDAD	El instrumento responde a los objetivos e hipótesis de la investigación.																			X	
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos, científicos y guardan relación con el problema.																		X		
COHERENCIA	Las preguntas del instrumento responden a los indicadores.																	X			
METODOLOGÍA	Las estrategias responden al propósito de la investigación.																			X	
EFICACIA	Las preguntas son pertinentes y adecuadas para el propósito de la investigación.																		X		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD (Marcar con un aspa): a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy buena

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

19

Cerro de Pasco, 7 de mayo del 2025

Mg. *Miguel Benito MAURICIO ARANCIO*
 Maestro en *ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN*
 DNI: *04002846*
 CELULAR: *963 680 741*

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**
 1.2. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: **GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**
 1.3. APELLIDOS Y NOMBRES DEL INVESTIGADOR: **Dr. José Carlos MENDOZA FALCON**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENO			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
CLARIDAD	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa.																	✓			
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		✓		
ACTUALIDAD	Adecuado al avance del conocimiento del derecho.																	✓	✓		
ORGANIZACIÓN	Las preguntas tienen sentido lógico y comprensible.																				
SUFICIENCIA	El número de ítems es el adecuado para la realización de la variable.																			✓	
INTENCIONALIDAD	El instrumento responde a los objetivos e hipótesis de la investigación.																		✓		
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos, científicos y guardan relación con el problema.																		✓		
COHERENCIA	Las preguntas del instrumento responden a los indicadores.																		✓		
METODOLOGÍA	Las estrategias responden al propósito de la investigación.																			✓	
EFICACIA	Las preguntas son pertinentes y adecuadas para el propósito de la investigación.																		✓		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD (Marcar con un aspa): a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy buena

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 18

Cerro de Pasco, 7 de mayo del 2025



Mg. OLINDA LÓPEZ VÁSQUEZ
 JEFE DE UNIDAD ACADÉMICA
 DESPACHO MANUEL BLANCO MURILLO
 Maestro en DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR
 DNI: 04003952
 CELULAR: 940405096

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: **RELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS EPISTEMOLÓGICAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR UNDAC – 2024.**
 1.2. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: **GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**
 1.3. APELLIDOS Y NOMBRES DEL INVESTIGADOR: **Dr. José Carlos MENDOZA FALCON**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENO			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
CLARIDAD	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa.																		X		
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																			X	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance del conocimiento del derecho.																		X		
ORGANIZACIÓN	Las preguntas tienen sentido lógico y comprensible.																				X
SUFICIENCIA	El número de ítems es el adecuado para la realización de la variable.																		X	X	
INTENCIONALIDAD	El instrumento responde a los objetivos e hipótesis de la investigación.																			X	
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos, científicos y guardan relación con el problema.																		X		
COHERENCIA	Las preguntas del instrumento responden a los indicadores.																				X
METODOLOGÍA	Las estrategias responden al propósito de la investigación.																			X	
EFICACIA	Las preguntas son pertinentes y adecuadas para el propósito de la investigación.																		X		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD (Marcar con un aspa): a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy buena

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

99

Cerro de Pasco, 7 de mayo del 2025

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"SAMUEL BLANCO MURILLO"

Mg. Jorge Luis TRAVEZANO REMIGIO
DOCENTE ESTABLE II

Mg. _____
 Maestro en EDUCACIÓN PÚBLICA
 DNI: 04018452
 CELULAR: 981738855
983079600 -

- Ficha de evaluación de sílabos

FICHA DE EVALUACIÓN DE SÍLABOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en docencia en el nivel superior UNDAC – 2024
 1.2. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Ficha de evaluación de sílabos
 1.3. APELLIDOS Y NOMBRES DEL INVESTIGADOR: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

PUNTUACIÓN (1-5): Muy Insuficiente (1); Insuficiente (2); Satisfactorio (3); Bueno (4); y Excelente (5)
 Criterio de evaluación: Marcar con un (X)

CURSO: SEM. DE PROBLEMÁTICA DEL NIVEL SUPERIOR						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none">▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).				X	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.					X
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.				X	
SUMATORIA TOTAL						


CURSO: SEMINARIO TALLER DE TESIS I						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none">▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).					X
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.					X

	<ul style="list-style-type: none"> Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 					X
SUMATORIA TOTAL						

CURSO: SEMINARIO TALLER DE TESIS II						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones). 				X	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de estrategias metodológicas propuestas. Promoción del aprendizaje activo y crítico. Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					X
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 					X
SUMATORIA TOTAL						

CURSO: SEM. DE CORRIENTES FILOSÓFICAS EDUCATIVAS						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. 					

METODOLOGÍA	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones)					
	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.					
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.					
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.					X
EVALUACIÓN	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje					
	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.					
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).					X
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.					
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.					
	▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.					
	▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.				X	
	SUMATORIA TOTAL					

Firma: 
 Apellidos y Nombres: Peres Rojas, María Antonia
 Mg. Didáctica y Pedagogía de la Información y Comunicación

FICHA DE EVALUACIÓN DE SÍLABOS

I. DATOS GENERALES

1.1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en docencia en el nivel superior UNDAC – 2024

1.2. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Ficha de evaluación de sílabos

1.3. APELLIDOS Y NOMBRES DEL INVESTIGADOR: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

PUNTUACIÓN (1-5): Muy Insuficiente (1); Insuficiente (2); Satisfactorio (3); Bueno (4); y Excelente (5)

Criterio de evaluación: Marcar con un (X)

CURSO: SEM. DE PROBLEMÁTICA DEL NIVEL SUPERIOR						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none">▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).				X	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.					X
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.				X	
SUMATORIA TOTAL						


CURSO: SEMINARIO TALLER DE TESIS I						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none">▪ Claridad y relevancia de los objetivos del curso.▪ Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas.▪ Integración de enfoques prácticos y teóricos.▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).					X
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.					X

	<ul style="list-style-type: none"> Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 					X
SUMATORIA TOTAL						

CURSO: SEMINARIO TALLER DE TESIS II						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SÍLABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones). 				X	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de estrategias metodológicas propuestas. Promoción del aprendizaje activo y crítico. Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					X
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 					X
SUMATORIA TOTAL						

CURSO: SEM. DE CORRIENTES FILOSÓFICAS EDUCATIVAS					
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO
CONTENIDO DEL SÍLABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. 				

METODOLOGÍA	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).					
	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.					
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.					
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.					X
EVALUACIÓN	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.					
	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.					
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).					X
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.					
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.					
	▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.					
	▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.				X	
	SUMATORIA TOTAL					

Firma: 
 Apellidos y Nombres: Pérez Rojas, María Antonia
 Mg. Psicología y Pedagogía de la Información y Comunicación

FICHA DE EVALUACIÓN DE SÍLABOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Relación entre las escuelas epistemológicas y el programa de estudios de la maestría en docencia en el nivel superior UNDAC – 2024
 1.2. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Ficha de evaluación de sílabos
 1.3. APELLIDOS Y NOMBRES DEL INVESTIGADOR: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

PUNTUACIÓN (1-5): Muy Insuficiente (1); Insuficiente (2); Satisfactorio (3); Bueno (4); y Excelente (5)
 Criterio de evaluación: Marcar con un (X)

CURSO: SEM. DE PROBLEMÁTICA DEL NIVEL SUPERIOR						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SÍLABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones). 				X	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de estrategias metodológicas propuestas. Promoción del aprendizaje activo y crítico. Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					X
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 				X	
SUMATORIA TOTAL						


CURSO: SEMINARIO TALLER DE TESIS I						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SÍLABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones). 					X
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de estrategias metodológicas propuestas. Promoción del aprendizaje activo y crítico. 					X

	<ul style="list-style-type: none"> Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 					X
SUMATORIA TOTAL						

CURSO: SEMINARIO TALLER DE TENIS II						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones). 				X	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de estrategias metodológicas propuestas. Promoción del aprendizaje activo y crítico. Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso. Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje. 					X
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas. Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación). Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso. 					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo. Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología. Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo. 					X
SUMATORIA TOTAL						

CURSO: SEM. DE CORRIENTES FILOSÓFICAS EDUCATIVAS						
INDICADORES	CRITERIO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
CONTENIDO DEL SILABO	<ul style="list-style-type: none"> Claridad y relevancia de los objetivos del curso. Adecuación del contenido a las teorías epistemológicas. Integración de enfoques prácticos y teóricos. 					

METODOLOGÍA	▪ Estructura y organización del contenido (unidades temáticas, sesiones).					
	▪ Variedad de estrategias metodológicas propuestas.					
	▪ Promoción del aprendizaje activo y crítico.					
	▪ Adecuación de las técnicas de enseñanza a los objetivos del curso.					X
EVALUACIÓN	▪ Uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje.					
	▪ Coherencia entre los enfoques evaluativos y las orientaciones epistemológicas.					
	▪ Diversidad de métodos de evaluación (formativa, sumativa, autoevaluación).					
	▪ Claridad en los criterios de evaluación y su alineación con los objetivos del curso.					X
RELEVANCIA Y ACTUALIZACIÓN	▪ Pertinencia de los contenidos en relación a las necesidades actuales del ámbito educativo.					
	▪ Incorporación de tendencias contemporáneas en educación y epistemología.					
	▪ Adaptabilidad del sílabo a cambios en el contexto educativo.				X	
	SUMATORIA TOTAL					

Firma: 
 Apellidos y Nombres: Peirós Rojas, Merys Botana
 Mg. Psicología y Pedagogía de la Información y Comunicación

- Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON egresado de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC.

PRIMERO: He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: *"Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024"*.

SEGUNDO: Me han indicado también que tendré que responder la guía de entrevista, lo cual tomará aproximadamente 90 minutos.

TERCERO: Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es *estrictamente confidencial* y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

CUARTO: He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la guía de entrevista en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

QUINTO: Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante: Mg. Auris Villegas, Wilfredo David



Firma

Fecha: 12/05/2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON egresado de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC.

PRIMERO: He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: *"Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024"*.


SEGUNDO: Me han indicado también que tendré que responder la guía de entrevista, lo cual tomará aproximadamente 90 minutos.

TERCERO: Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es *estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento*.

CUARTO: He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la guía de entrevista en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

QUINTO: Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante:



UNIVERSIDAD NACIONAL GABRIEL ALCEGA DORTCH
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA
CALLE 14 N° 1000, Ciudad de Lima
LIMA

Fecha: 12 /05/2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON egresado de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC.

PRIMERO: He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: *"Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024"*.

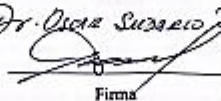
SEGUNDO: Me han indicado también que tendré que responder la guía de entrevista, la cual tomará aproximadamente 90 minutos.

TERCERO: Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es *estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento*.

CUARTO: He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la guía de entrevista en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

QUINTO: Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante: *Dr. Oscar Suardo P. E-1116*



Firma

Fecha: 12/05/2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por: Bach. José Carlos MENDOZA FALCON egresado de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC.

PRIMERO: He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: *"Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024"*.

SEGUNDO: Me han indicado también que tendré que responder la guía de entrevista, lo cual tomará aproximadamente 90 minutos.

TERCERO: Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es *estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento*.

CUARTO: He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la guía de entrevista en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

QUINTO: Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante:

LAS JAVIER DE LA CRUZ PATIÑO



Firma

Fecha: 12 /05/2025

- Matriz de consistencia

PREGUNTAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS (Opcional)	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	METODOLOGÍA
Pregunta General ¿Cómo influyen las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024?	Analizar la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.	Las escuelas epistemológicas no influyen significativamente en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024.	Categoría: Escuelas Epistemológicas	Subcategorías: 1.Escuela del empirismo lógico 2.Escuela de la epistemología sociologista 3.Escuela de la epistemología popperiana 4.Escuela de la epistemología de Lakatos y Feyerabend 5.Escuela de la fenomenología 6.Escuela de la hermenéutica	Enfoque y Tipo de Investigación: La investigación será de tipo cualitativa, con un carácter descriptivo y exploratorio. Métodos de Investigación: Se emplearán la Teoría Fundamentada y la Hermenéutica como métodos principales.
PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS (OPCIONAL)		Subcategorías: 1. Fundamentos teóricos 2. Estrategias metodológicas 3. Enfoques evaluativos	Población y Muestra: La población estará conformada por docentes de la maestría y fuentes bibliográficas. La muestra será seleccionada de manera intencional,
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se relacionan las principales escuelas epistemológicas con los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024? ¿De qué manera las estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar la relación entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior 	<ul style="list-style-type: none"> No existe una relación directa y significativa entre las principales escuelas epistemológicas y los fundamentos teóricos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024. Las estrategias metodológicas propuestas en el 	Categoría: Programa de Estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior		

<p>metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 se vinculan con las orientaciones epistemológicas?</p> <p>▪ ¿Cuáles son los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y cómo se relacionan con las perspectivas epistemológicas?</p>	<p>de la UNDAC-2024.</p> <p>▪ Identificar los vínculos entre las estrategias metodológicas propuestas en el programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y las orientaciones epistemológicas.</p> <p>▪ Examinar los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 y su relación con las perspectivas epistemológicas.</p>	<p>programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 no se vinculan de manera coherente con las orientaciones epistemológicas.</p> <p>▪ Los enfoques evaluativos del programa de estudios de la maestría en Docencia en el Nivel Superior de la UNDAC-2024 no se relacionan de manera apropiada con las perspectivas epistemológicas.</p>			<p>hasta alcanzar la saturación de la información.</p> <p>Técnicas e Instrumentos: Las técnicas serán el Análisis Documental y la Entrevista Semiestructurada, utilizando una ficha de análisis y una guía de entrevista.</p> <p>Análisis de Datos: El procesamiento y análisis de datos se realizará mediante la codificación abierta, axial y selectiva, propuesta por la Teoría Fundamentada.</p> <p>Orientación Ética: Se respetarán los principios éticos de la investigación, como el consentimiento informado y la</p>
---	---	---	--	--	---

					<p>confidencialidad, además de cumplir con las normas de posgrado.</p> <p>En resumen, esta investigación cualitativa, de carácter descriptivo y exploratorio, utilizará métodos de la Teoría Fundamentada y la Hermenéutica para comprender la influencia de las escuelas epistemológicas en el programa de estudios de la maestría, a través del análisis documental y entrevistas, respetando los principios éticos.</p>
--	--	--	--	--	--