

La formación epistemológica en el posgrado contemporáneo entre la acreditación académica y el conocimiento profundo

Epistemological training in contemporary graduate education: between academic accreditation and deep knowledge

Paulo Vásquez-Garay Torres ¹ 

Nancy Vásquez Garay Torres ² 

Iris Sánchez Baldeón ³ 

Eber Armando Ramos Mollehuara ⁴ 

Resumen

Introducción: La educación superior contemporánea enfrenta una tensión entre los sistemas de acreditación institucional y los procesos de formación del conocimiento en los programas de posgrado. La priorización de indicadores cuantificables puede limitar el desarrollo de procesos formativos orientados a la reflexión crítica, la responsabilidad ética y la apropiación significativa del saber. **Objetivo:** Analizar críticamente la brecha entre certificación institucional y apropiación reflexiva del conocimiento en la formación de posgrado, integrando aportes de la literatura académica con tradiciones filosóficas clásicas y sapienciales. **Metodología:** Se desarrolló una revisión narrativa y crítica de literatura académica seleccionada de bases de datos como Scopus, Web of Science y Redalyc. El análisis se sustentó en la triangulación teórica y en un proceso de análisis temático con orientación inductiva-deductiva, articulando perspectivas contemporáneas sobre formación académica con tradiciones filosóficas y sapienciales. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron que el pensamiento crítico y las virtudes epistémicas no se desarrollan de manera automática como consecuencia de la formación de posgrado, sino que requieren intervenciones educativas deliberadas y diseños curriculares intencionales. Asimismo, se identificó la necesidad de superar una concepción centrada exclusivamente en la certificación para promover procesos de apropiación reflexiva del conocimiento, responsabilidad ética y comprensión de los fundamentos del saber. **Conclusiones:** La formación de posgrado trasciende la obtención de una certificación institucional y se consolida cuando el estudiante desarrolla capacidad reflexiva sobre los fundamentos de su conocimiento, asume responsabilidad ética y mantiene una disposición permanente hacia el aprendizaje transformador. En consecuencia, las instituciones deben articular los procesos de acreditación con estrategias curriculares que prioricen la formación intelectual, crítica y ética.

Palabras clave: Educación superior; Epistemología; Conocimiento profundo; Pensamiento crítico; Posgrado; Virtudes epistémicas

Abstract

Introduction: Contemporary higher education faces a tension between institutional accreditation systems and knowledge formation processes within graduate programs. The prioritization of quantifiable indicators may constrain the development of educational processes oriented toward critical reflection, ethical responsibility, and meaningful appropriation of knowledge. **Objective:** To critically analyze the gap between institutional certification and the reflective appropriation of knowledge in graduate education, integrating contributions from academic literature with

^{1, 3, 4} Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Cerro de Pasto, Perú; ² I.E. N°30935 Sagrados Corazones. Lima, Perú

Artículo recibido 29 de junio 2026 | Aceptado 30 de julio 2026 | Publicado 1 de octubre 2026

Autor de correspondencia: pvasquezgarayt@undac.edu.pe

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Cómo citar: Vásquez-Garay Torres, P., Vásquez Garay Torres, N., Sánchez Baldeón, I., & Ramos Mollehuara, E. A. (2026). La formación epistemológica en el posgrado contemporáneo entre la acreditación académica y el conocimiento profundo. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-17. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.558>

classical philosophical and wisdom traditions. **Methodology:** A narrative and critical literature review was conducted using academic literature selected from databases such as Scopus, Web of Science, and Redalyc. The analysis was grounded in theoretical triangulation and an inductive-deductive thematic analysis process, integrating contemporary perspectives on academic education with philosophical and wisdom traditions. **Results:** The findings showed that critical thinking and epistemic virtues do not develop automatically as a consequence of graduate education but require deliberate educational interventions and intentional curricular designs. The need to move beyond a conception centered exclusively on certification was also identified, in favor of processes that promote reflective appropriation of knowledge, ethical responsibility, and an understanding of the foundations of knowledge. **Conclusions:** Graduate education extends beyond obtaining institutional certification and becomes consolidated when students develop the capacity to reflect on the foundations of their knowledge, assume ethical responsibility, and maintain a sustained commitment to transformative learning. Consequently, institutions should articulate accreditation processes with curricular strategies that prioritize intellectual, critical, and ethical development.

Keywords: Higher education; Epistemology; Deep knowledge; Critical thinking; Postgraduate; Epistemic virtues

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado una expansión de los programas de posgrado, particularmente en los niveles de maestría y doctorado. El crecimiento ha estado acompañado por políticas de aseguramiento de la calidad, sistemas de acreditación, rankings internacionales y una creciente presión por la productividad científica medida en publicaciones, proyectos y citaciones. Según [Biesta \(2020\)](#), los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas han transformado la manera en que las instituciones conciben el propósito de la educación superior al priorizar indicadores cuantificables por encima de procesos formativos integrales. [Martínez et al. \(2019\)](#) profundizan esta crítica al evidenciar que los sistemas de acreditación latinoamericanos, pese a su intención garantista, tienden a homogeneizar prácticas educativas y desincentivar experiencias pedagógicas innovadoras.

La problemática central de la investigación radica en la creciente distancia entre la certificación formal del saber y su asimilación genuina por parte del sujeto que cursa estudios de posgrado. [Manousou \(2025\)](#) evidencia que muchos programas de doctorado y maestría centran su atención en la elaboración de publicaciones académicas y artículos científicos sin garantizar que los estudiantes desarrollen un discernimiento epistemológico sólido. [Orona et al. \(2024\)](#) sostienen que la posesión de un título de posgrado no asegura, de manera automática, la formación de pensamiento crítico, razonamiento epistemológico libre ni una comprensión reflexiva de los fundamentos del conocimiento producido. Por tanto, esta situación resulta particularmente preocupante cuando se considera que los programas avanzados deberían formar profesionales capaces de generar conocimiento original y éticamente responsable.

Desde una perspectiva histórica, la tradición filosófica clásica ha establecido una distinción fundamental entre la acumulación de información y la comprensión de principios. [Platón \(2013\)](#), en *La República*, plantea que la auténtica educación no consiste

en la transmisión simple de contenidos sino en orientar el alma hacia la comprensión de ideas universales que trasciendan las percepciones inmediatas. [Aristóteles \(1995\)](#), por su parte, en los Analíticos Posteriores, enfatiza que el conocimiento científico se define por la comprensión de sus causas, es decir, por el entendimiento de las razones últimas que explican los fenómenos. En este sentido, dichas concepciones resultan pertinentes para evaluar los programas de posgrado contemporáneos, donde la formación técnica predomina por encima del desarrollo del juicio epistemológico.

Las tradiciones sapienciales como el hermetismo y la Kabala complementan esta perspectiva al concebir el conocimiento no como un bien externo sino como un proceso de transformación intelectual, ética y ontológica de la persona. [Copenhaver \(1995\)](#) demuestra que los textos herméticos, particularmente el Corpus Hermeticum, articulan principios como el mentalismo, la correspondencia y la causalidad que resultan fundamentales para una formación epistemológica integral. [Matt \(2017\)](#) y [Scholem \(1995\)](#) coinciden en que la tradición cabalística, especialmente el Zohar, propone un modelo de conocimiento que involucra la mente, la sensibilidad ética y la conciencia del individuo, lo cual supera la acumulación de competencias formales.

[Facione \(2023\)](#) y [Ennis \(2018\)](#) concuerdan en que el pensamiento crítico constituye una competencia esencial para los niveles avanzados de formación superior, pero advierten que su desarrollo efectivo no aparece de manera automática en los programas de posgrado. [Ennis \(2018\)](#) precisa que el pensamiento crítico implica la capacidad de examinar la veracidad de las propias creencias, identificar sesgos cognitivos y expresar decisiones intelectuales como criterios racionales explícitos. De acuerdo con [Pritchard \(2021\)](#), la formación en virtudes epistémicas como la humildad intelectual, la curiosidad y la integridad epistémica resulta indispensable para que los estudiantes de posgrado desarrollen una relación genuina y transformadora con el conocimiento.

La integración del pensamiento crítico y las virtudes epistémicas en el currículo de posgrado ha demostrado efectos positivos en la consolidación de la identidad epistemológica del estudiante. [Krumrei-Mancuso \(2017\)](#) establecen que la humildad intelectual favorece la adquisición de conocimiento al permitir que el sujeto reconozca los límites de su propia comprensión. [Leary et al. \(2017\)](#) precisan que las virtudes intelectuales no se reducen a disposiciones abstractas sino que se manifiestan en prácticas concretas de indagación, diálogo y reflexión crítica. [Porter et al. \(2020\)](#) demuestran que la humildad intelectual predice comportamientos de dominio durante el aprendizaje, lo que refuerza la importancia de incorporar estas disposiciones en los programas de estudios avanzados.

En este contexto, el artículo se propone analizar la formación epistemológica del posgrado contemporáneo a través de la integración de la literatura académica actual con perspectivas filosóficas y sapienciales que iluminan el concepto moderno de conocimiento. La investigación responde a la necesidad de cuestionar la equivalencia implícita entre acreditación académica y comprensión profunda, dado que los programas centrados en indicadores formales suelen fomentar un saber instrumental que descuida la

formación integral del sujeto. Así, la pregunta orientadora es: ¿hasta qué punto los posgrados contemporáneos promueven un conocimiento profundo y una comprensión epistemológica sólida, o se limitan a validar habilidades académicas formales? El objetivo general es analizar críticamente la brecha entre certificación institucional y apropiación reflexiva del saber, con base en fuentes recientes y tradiciones filosóficas clásicas, para ofrecer orientaciones que fortalezcan una formación epistemológica integral.

Método

El artículo empleó una metodología de revisión narrativa y crítica, coherente con las investigaciones de corte epistemológico y filosófico. A diferencia de las revisiones sistemáticas que se orientan a la cuantificación de resultados y al meta-análisis estadístico, esta metodología privilegió la integración conceptual y el análisis reflexivo de corrientes teóricas heterogéneas. La revisión narrativa resultó particularmente adecuada ya que el objetivo consistió en articular perspectivas diversas en torno a un problema complejo que no admitía una única respuesta empírica. El enfoque seleccionado permitió articular entre tradiciones contemporáneas y marcos filosóficos consolidados para establecer relaciones conceptuales que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado y superó las limitaciones de los enfoques puramente cuantitativos o reduccionistas.

La selección de las fuentes se realizó a partir de criterios teóricos y temporales amplios, acordes con el carácter histórico-filosófico de la investigación. Se consideró literatura académica publicada en un marco temporal que abarca desde finales del siglo XX hasta 2026, con especial atención a los ejes temáticos epistemología de la educación superior, pensamiento crítico en la formación de posgrado, virtudes epistémicas y procesos de formación universitaria. Se incorporaron, además, obras filosóficas clásicas y sapienciales que incluyeron textos de la filosofía griega, el neoplatonismo, el hermetismo y la tradición cabalística, especialmente el Zohar.

La decisión de incorporar esas fuentes obedeció a su relevancia histórica en la conceptualización del conocimiento como proceso de transformación de la persona, sin que resultara pertinente restringir la búsqueda exclusivamente a publicaciones de la última década. La revisión bibliográfica se sustentó en fuentes de amplia jerarquía internacional, como las bases de datos Scopus, Web of Science y Redalyc, así como en plataformas editoriales como ScienceDirect, SpringerLink y MDPI. De igual forma, se consultaron editoriales académicas como Stanford University Press, Cambridge University Press y Gredos, junto con revistas especializadas en educación superior, epistemología y filosofía. La estrategia de búsqueda se estructuró mediante cadenas booleanas que combinaron términos como "epistemology AND graduate education", "critical thinking AND higher education", "epistemic virtues AND postgraduate" y "deep knowledge AND academic accreditation".

El proceso de selección de fuentes respondió a un criterio de pertinencia teórica y calidad editorial, sin pretender exhaustividad cuantitativa. Los autores realizaron búsquedas en

las bases de datos y plataformas mencionadas, complementadas con consultas en editoriales académicas de prestigio. Tras una primera revisión de títulos y resúmenes, se descartaron aquellos documentos que no abordaban directamente la formación epistemológica en posgrado o que se centraban en aspectos puramente técnicos sin reflexión filosófica. Posteriormente, se efectuó una lectura completa de los textos preseleccionados a través de la aplicación criterios de relevancia teórica y solidez argumentativa. La selección final priorizó obras que ofrecieran aportes favorables al debate epistemológico, sin establecer cortes temporales rígidos que pudieran excluir contribuciones fundamentales de décadas anteriores, dada la naturaleza histórica y filosófica de la investigación.

Los criterios de exclusión aplicados se delimitaron a documentos centrados en aspectos técnicos o procedimentales sin reflexión epistemológica, estudios con enfoques instrumentales que no abordaran la dimensión formativa del sujeto, y publicaciones en revistas sin sistema de revisión por pares. El análisis se desarrolló desde un enfoque epistemológico crítico orientado a identificar las tensiones entre la formación académica formal y el desarrollo del conocimiento profundo, analizar el concepto de conocimiento implícito en los estudios de posgrado contemporáneo, y articular la literatura educativa actual con aportes filosóficos que permitieron reflexionar sobre la naturaleza, el sentido y la finalidad del saber. Para garantizar la validez interpretativa, se aplicó un proceso de triangulación teórica que contrastó los resultados provenientes de la literatura educativa contemporánea con las categorías filosóficas extraídas de las tradiciones clásicas y sapienciales.

La triangulación teórica se implementó mediante la construcción de matrices comparativas en las que se confrontaron, para cada categoría de análisis, las posiciones de autores contemporáneos con las concepciones provenientes de las tradiciones filosóficas seleccionadas. Las matrices se elaboraron en un documento compartido por los cuatro investigadores, quienes realizaron sucesivas rondas de revisión y ajuste hasta alcanzar un consenso sobre las relaciones de complementariedad y tensión identificadas. Este procedimiento permitió establecer conexiones conceptuales sólidas entre los distintos cuerpos de conocimiento y fortaleció la consistencia interna del análisis.

Asimismo, se implementó un procedimiento de análisis temático inductivo-deductivo que combinó la identificación de categorías emergentes desde los textos revisados con la aplicación de categorías preconcebidas derivadas del marco teórico. Las categorías de análisis definidas a priori fueron concepciones del conocimiento en la educación superior, papel de la acreditación y certificación formal, desarrollo del pensamiento crítico, virtudes epistémicas y disposiciones intelectuales, y tradiciones filosóficas como marcos interpretativos. Durante el proceso de lectura y codificación, emergieron categorías adicionales como impacto de la tecnología digital en la formación epistemológica, dimensión ética del conocimiento, y transformación del sujeto como finalidad educativa. Mediante este proceso iterativo de codificación, realizado en tres rondas sucesivas de

revisión por parte de los autores, se refinaron progresivamente las interpretaciones y se aseguró la consistencia interna del análisis.

Resultados

La revisión de la literatura revela una tensión estructural entre dos concepciones del conocimiento en la educación superior contemporánea. [Castillo-Bustos et al. \(2023\)](#) consideran que esta tensión se agudiza en contextos de evaluación institucional donde la presión por publicar desplaza la reflexión pausada y el cuestionamiento epistemológico. Por un lado, los sistemas de acreditación y medición de la productividad académica han generado una tendencia hacia la instrumentalización del saber, donde la obtención de un título puede percibirse como suficiente sin garantizar una comprensión profunda. [Rothinam et al. \(2025\)](#) demuestran que esta tendencia se manifiesta de manera transversal en programas de maestría y doctorado a nivel mundial, lo cual afecta tanto a instituciones de países desarrollados como en vías de desarrollo.

La Tabla 1 sintetiza los principales resultados de la revisión en relación con las dimensiones analizadas. Se identifican cuatro categorías fundamentales que articulan la discusión, entre ellas la crisis del conocimiento instrumental, el papel del pensamiento crítico, la integración de virtudes epistémicas y el diálogo con tradiciones sapienciales. Cada una de estas categorías se analiza en múltiples fuentes revisadas, lo que confiere solidez a los resultados presentados.

Tabla 1. Síntesis de hallazgos por categorías de análisis

Categoría	Fuentes principales	Hallazgos clave	Implicaciones
Crisis del conocimiento instrumental	Biesta (2020) ; Rothinam et al. (2025) ; Manousou (2025)	Predominio de indicadores cuantitativos sobre procesos formativos	Necesidad de rediseñar currículos y prácticas de evaluación
Pensamiento crítico y autonomía epistemológica	Facione (2023) ; Ennis (2018) ; Greene y Yu (2016)	Desarrollo no automático; requiere intervención deliberada	Incorporación explícita en diseños curriculares de posgrado
Virtudes epistémicas y formación integral	Orona et al. (2024) ; Krumrei-Mancuso (2017) ; Baehr (2013)	Humildad, curiosidad, integridad y perseverancia favorecen aprendizaje profundo	Mentoría reflexiva y evaluaciones formativas
Diálogo con tradiciones sapienciales	Copenhaver (1995) ; Matt (2017) ; Scholem (1995) ; Platón (2013)	Conocimiento como transformación integral del sujeto	Ampliar marcos epistemológicos del posgrado

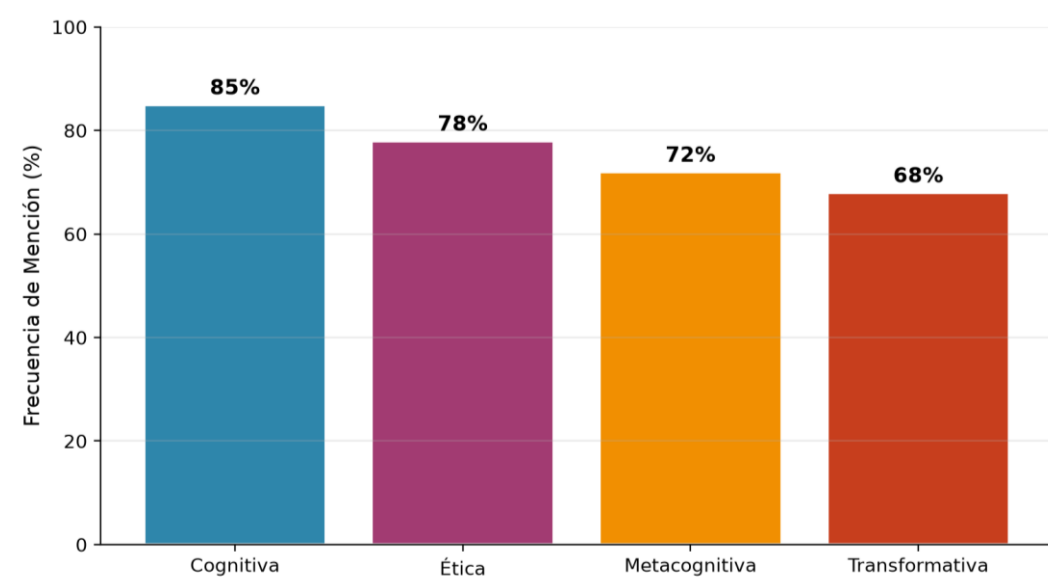
El análisis de la literatura evidencia que la brecha entre certificación formal y conocimiento profundo se manifiesta en múltiples niveles. En el plano institucional, los modelos de evaluación cuantitativa priorizan indicadores como el número de publicaciones, las citas y el factor de impacto, lo cual puede desalentar los procesos de

reflexión profunda. [Biesta \(2020\)](#) denomina a este fenómeno como la tiranía de los resultados, donde los indicadores cuantitativos sustituyen a los procesos formativos cualitativos. En el plano curricular, muchas mallas ofrecen contenidos técnicos y metodológicos con espacios limitados para la discusión filosófica o la reflexión ética sobre el conocimiento. En el plano docente, la formación insuficiente para enseñar pensamiento crítico avanzado y virtudes epistémicas dificulta su integración sistemática en el proceso formativo.

[Rothinam et al. \(2025\)](#) consideran que el pensamiento crítico en la educación superior ha sido objeto de múltiples investigaciones en la última década e identifican que los enfoques pedagógicos activos, la instrucción interdisciplinaria y las herramientas mejoradas con inteligencia artificial favorecen su desarrollo. [Schendel \(2016\)](#) complementa este diagnóstico al señalar que la capacidad de las universidades para desarrollar el pensamiento crítico depende en gran medida de la cultura institucional, no solo de la enseñanza técnica. Su estudio evidencia que la implementación efectiva de pedagogías críticas se ve obstaculizada cuando las estructuras, los sistemas de evaluación y la cultura docente no favorecen la reflexión epistemológica.

El Gráfico 1 muestra que la dimensión cognitiva del pensamiento crítico resulta fundamental pero insuficiente por sí sola. [Garcia et al. \(2022\)](#) confirman que las herramientas tecnológicas pueden favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero indican que su efectividad depende de la implementación de planes estratégicos y metodologías didácticas que las acompañen. [Facione \(2023\)](#) y [Ennis \(2018\)](#) coinciden en que el pensamiento crítico involucra habilidades de análisis, evaluación y construcción de premisas, pero precisan que estas competencias requieren de disposiciones actitudinales que las potencien.

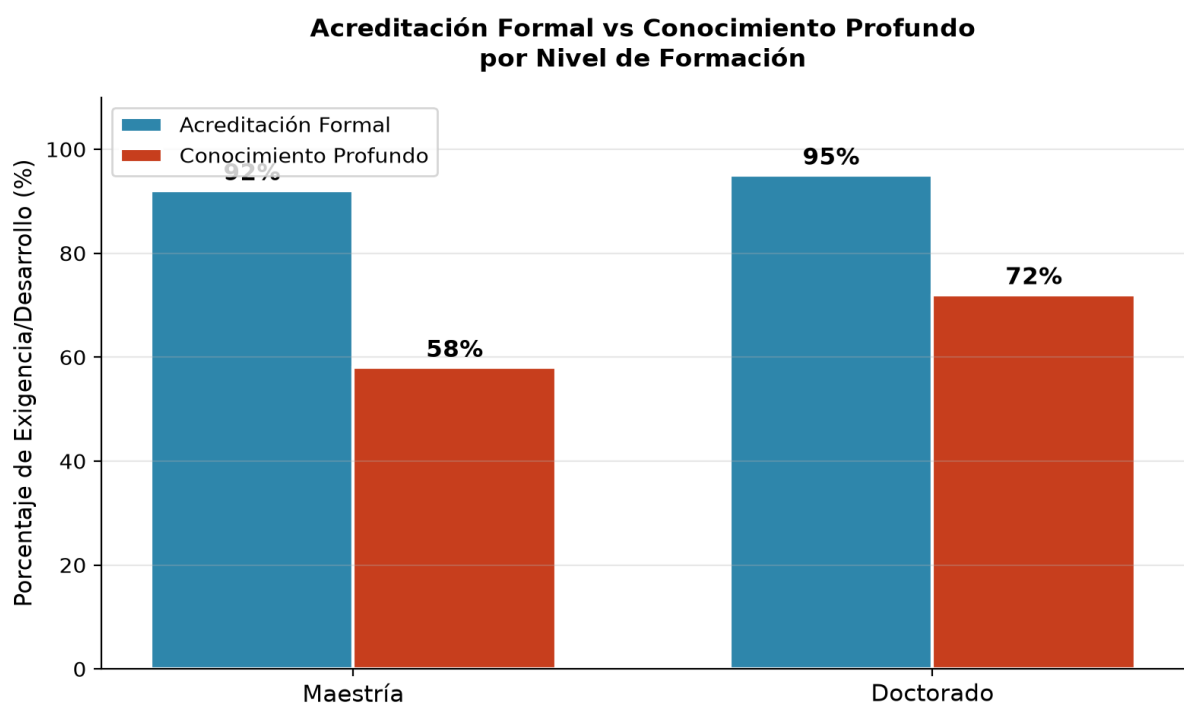
Gráfico 1. Dimensiones identificadas en la formación epistemológica del posgrado



El Gráfico 2 revela una discrepancia entre los niveles de acreditación formal y el desarrollo de conocimiento profundo, particularmente en el nivel de maestría. [Valdés-](#)

Cuervo et al. (2013) atribuyen esta discrepancia a la tensión entre las exigencias de productividad académica y la necesidad de formar investigadores con sensibilidad social, un fenómeno que se inscribe en el debate latinoamericano sobre el papel de las instituciones de educación superior frente a los modelos hegemónicos de universidad orientada a la investigación. La tradición filosófica clásica aporta elementos conceptuales valiosos para comprender esta brecha, ya que permite distinguir entre el conocimiento auténtico y la simple acumulación de información; ofrece criterios para evaluar qué tipo de comprensión debería alcanzar un estudiante de posgrado y también proporciona un marco ético que trasciende los enfoques puramente técnicos.

Gráfico 2. *Relación entre acreditación formal y conocimiento profundo según la literatura*



Nota: Elaboración con base en Biesta (2020), Rothinam et al. (2025) y Manousou (2025).

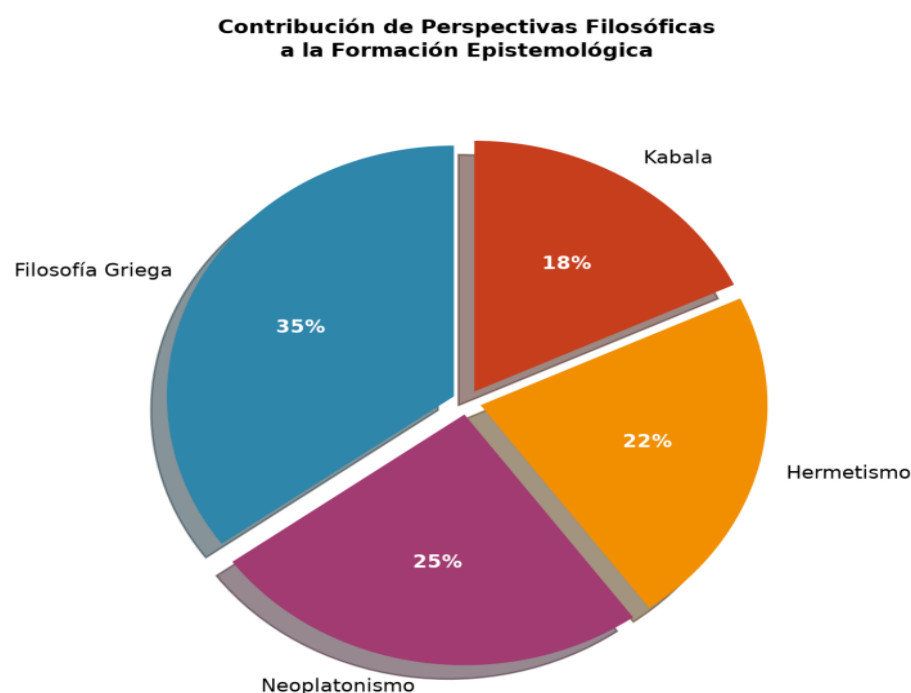
Desde la perspectiva de las virtudes epistémicas, los resultados de Orona et al. (2024) proporcionan evidencia empírica sólida sobre la efectividad de intervenciones dirigidas al desarrollo de disposiciones intelectuales. Los autores demuestran que un módulo de pensamiento produce cambios en la curiosidad intelectual y la perseverancia de los estudiantes, aunque los efectos sobre la humildad intelectual y la integridad resultan más moderados. De esta manera se asume que las virtudes epistémicas responden a patrones de desarrollo diferenciados y que su cultivo requiere de intervenciones sostenidas a lo largo del proceso formativo, no meramente de talleres aislados o actividades complementarias.

La relación entre humildad intelectual y adquisición de conocimiento merece un análisis detallado. Krumrei-Mancuso (2017) establecen que los individuos que reconocen los límites de su propia comprensión muestran una mayor disposición a buscar información

nueva, a evaluar evidencias de manera imparcial y a modificar sus creencias a la luz de argumentos convincentes. [Leary et al. \(2017\)](#) complementan esta perspectiva al demostrar que la humildad intelectual involucra tanto dimensiones cognitivas como interpersonales, lo que implica que su desarrollo requiere de entornos sociales que promuevan el diálogo respetuoso y la confrontación constructiva de ideas. [Porter et al. \(2020\)](#) aportan evidencia adicional al demostrar que la humildad intelectual predice comportamientos de dominio durante el aprendizaje, lo que demuestra que los estudiantes que poseen esta disposición muestran un mayor compromiso con la tarea y una mayor persistencia frente a los desafíos académicos.

El Gráfico 3 ilustra la distribución de las principales tradiciones filosóficas que contribuyen a la formación epistemológica del posgrado. [Caiza \(2025\)](#) señala que la interdisciplinariedad se presenta como una opción valiosa para evitar que el conocimiento se fragmente, pues promueve una enseñanza más integral y adaptada a la realidad. Su estudio, basado en una revisión teórica, analiza los fundamentos de la interdisciplinariedad, su relación con la pedagogía crítica y los beneficios de incluirla en el currículo universitario para la formación de profesionales capaces de responder a los retos de la educación actual. [Copenhaver \(1995\)](#) presenta los principios herméticos como marcos conceptuales relevantes para la formación avanzada.

Gráfico 3. *Perspectivas filosóficas y su contribución a la formación epistemológica*



Nota: Elaboración propia con base en Platón (2013), Aristóteles (1995), [Copenhaver \(1995\)](#), [Matt \(2017\)](#).

El neoplatonismo, representado por Plotino (2001) y Proclo (2017), complementa esta perspectiva al proponer que el verdadero conocimiento involucra un proceso de elevación del alma hacia la comprensión de principios universales. El primero conceptualiza al

conocimiento como un movimiento ascendente desde la experiencia práctica hacia la intuición intelectual de lo Uno. El segundo establece que el aprendizaje es un proceso jerárquico y ordenado que culmina en la asimilación de la verdad como fundamento para la acción. Estas concepciones, lejos de ser históricas, ofrecen marcos conceptuales valiosos para repensar la finalidad de los programas de posgrado en la actualidad.

La tradición cabalística, representada por el Zohar, aporta un modelo de educación epistemológica profunda donde aprender implica un proceso transformador. [Matt \(2017\)](#) presenta el Zohar como un texto que transforma la relación del sujeto con el conocimiento. [Scholem \(1995\)](#) plantea que la tradición cabalística concibe el estudio como un proceso iniciático que desarrolla la introspección epistemológica y genera un cambio profundo en la percepción del mundo. [Idel \(2021\)](#) complementa esta perspectiva al demostrar que la Kabala ofrece herramientas conceptuales para comprender el conocimiento como proceso de transformación integral de la persona, superando la dicotomía entre saber teórico y práctica ética.

La dimensión ética del conocimiento aparece como un resultado transversal en la literatura revisada, que subraya la inseparabilidad entre rigor intelectual y compromiso moral. [Schwartz \(2022\)](#) argumenta que la educación superior debería orientarse hacia la formación de individuos que no solo dominen su disciplina sino que también asuman una responsabilidad ética con el conocimiento que producen y difunden. [Agudelo et al. \(2023\)](#) refuerzan esta postura al vincular explícitamente las virtudes epistémicas con la integridad en la investigación científica y demuestran que la formación ética no es un añadido sino un componente inherente al quehacer académico. Su análisis concluye que la ética de la virtud ofrece una visión más amplia para comprender y promover la integridad científica, lo cual abarca aspectos normativos, motivacionales y epistemológicos.

[Fisher \(2001\)](#) sostiene que el pensamiento crítico requiere de una disposición permanente para cuestionar presupuestos y evaluar evidencias. [Paul y Elder \(2012\)](#) precisan que el pensamiento crítico de calidad implica estándares intelectuales como claridad, precisión, relevancia y profundidad. [Brookfield \(2012\)](#) defiende que el desarrollo del pensamiento crítico necesita de experiencias de aprendizaje que confronten las suposiciones del estudiante. En conjunto, estos autores convergen en la necesidad de crear entornos formativos que promuevan la indagación genuina y la reflexión crítica como prácticas habituales del posgrado.

Discusión

La integración de los resultados de la revisión permite identificar patrones recurrentes en la literatura internacional sobre formación de posgrado. [Manousou \(2025\)](#) analiza que los participantes en programas de educación a distancia perciben un déficit en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y atribuye esta carencia tanto a limitaciones tecnológicas como a una falta de diseño instruccional orientado hacia la indagación profunda. Tal resultado concuerda con las observaciones de [Rothinam et al. \(2025\)](#),

quienes identifican que los enfoques pedagógicos activos y la instrucción interdisciplinaria favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, pero que su implementación efectiva requiere de una planificación cuidadosa y de docentes capacitados en metodologías de enseñanza reflexiva. Por tanto, el contexto institucional y las decisiones curriculares juegan un papel determinante en la efectividad de los programas formativos.

Los resultados de esta revisión subrayan que el desarrollo de virtudes epistémicas no se produce automáticamente, sino que demanda intervenciones deliberadas (Orona et al., 2024; Facione, 2023). En esta línea, Aguilar et al. (2021) precisan que la figura del tutor, a través de comités tutoriales, resulta estratégica al combinar acompañamiento personalizado con exigencia académica, siempre que se le dote de herramientas para fomentar la reflexión del estudiante. Dispositivos como las notas hipermedia pueden servir como artefactos culturales para la mediación del pensamiento. No obstante, los profesores necesitan desarrollar sus propias disposiciones epistémicas antes de fomentarlas en sus estudiantes, lo que implica que la formación docente debe incluir experiencias de reflexión filosófica y sapiencial (Brookfield, 2012). de esta existe coherencia con las dimensiones cognitiva, actitudinal y ética identificadas en el Gráfico 1 como componentes interdependientes de la formación epistemológica integral.

La tensión entre certificación formal y conocimiento profundo, evidenciada en el Gráfico 2, se refleja en la compleja relación entre acreditación y calidad educativa. Si bien los procesos de acreditación establecen estándares mínimos, Medina-Orozco (2022) advierte que pueden generar efectos no deseados si se convierten en el fin último de la institución, lo que desplaza la reflexión epistemológica que caracteriza al conocimiento auténtico (Platón, 2013; Aristóteles, 1995). Castillo-Bustos et al. (2023) complementan este diagnóstico al señalar que el principal desafío no radica en la ausencia de técnicas, sino en la falta de una cultura institucional que valore la reflexión epistemológica como eje formativo. Asimismo, conciben que la dependencia excesiva de evaluaciones estandarizadas y contenido generado por inteligencia artificial puede obstaculizar la participación profunda (Biesta, 2020; Rothinam et al., 2025).

La creciente digitalización de la educación superior plantea nuevos desafíos a la formación epistemológica en el posgrado. Chen (2025) plantea que, si bien las herramientas tecnológicas facilitan el acceso a información, pueden debilitar las disposiciones intelectuales necesarias para el pensamiento crítico profundo cuando sustituyen la indagación activa por la recuperación pasiva de información. Gutierrez (2025) coincide en que el entorno digital ofrece oportunidades para el aprendizaje colaborativo, pero advierte que sin mediación pedagógica intencional fomenta un consumo pasivo de información. Su análisis concluye que la educación virtual efectiva requiere integrar estrategias basadas en interacción, apoyo emocional y uso adecuado de la tecnología. Estos señalamientos concuerdan con Manousou (2025), quien identifica déficits en pensamiento crítico en programas a distancia.

Las implicaciones prácticas de los resultados apuntan hacia la necesidad de transformaciones concretas en los programas de posgrado. La evidencia revisada permite sustentar que la incorporación deliberada de prácticas que fomenten la humildad intelectual puede mejorar los resultados del aprendizaje, tal como lo demuestran [Fowers et al. \(2021\)](#), quienes proponen que la ciencia de las virtudes ofrece un marco prometedor para evaluar y mejorar las prácticas educativas en educación superior. Investigaciones empíricas recientes confirman la viabilidad de aplicar estos enfoques en contextos universitarios reales.

Tal es el caso del estudio experimental de [Orona et al. \(2024\)](#) que evalúa el impacto de una intervención sobre el pensamiento en 361 estudiantes de educación superior y demuestra que la tenacidad y la curiosidad responden a la intervención, aunque la humildad y la integridad muestran efectos más moderados. Por su parte, [Larsen et al. \(2026\)](#) analizan la implementación de la instrucción intencional de virtudes intelectuales por parte de nueve educadores en cursos de formación docente e identifican las condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que facilitan u obstaculizan dicho proceso. En este sentido, los resultados refuerzan la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que no solo transmitan contenidos disciplinares, sino que también cultiven disposiciones intelectuales fundamentales para el aprendizaje profundo.

Desde una perspectiva teórica, la articulación entre las tradiciones filosóficas clásicas y sapienciales con la literatura educativa contemporánea ofrece un marco conceptual sólido para comprender la formación epistemológica integral. La filosofía clásica, particularmente la tradición platónica y aristotélica, proporciona recursos conceptuales que fundamentan una reforma de la formación de posgrado. [Platón \(2013\)](#) plantea que la educación auténtica implica una transformación del alma del estudiante, no simplemente una acumulación de conocimientos o habilidades. [Aristóteles \(1995\)](#) precisa en los *Analíticos Posteriores* que el conocimiento genuino se distingue por la comprensión de las causas, lo que implica un nivel de profundidad que trasciende la aplicación técnica de procedimientos. [Kotsonis \(2019\)](#) subraya que la tradición platónica ofrece lecciones valiosas para la educación del carácter intelectual, al concebir el aprendizaje como un proceso de transformación integral del sujeto que involucra tanto la dimensión cognitiva como la ética.

El hermetismo clásico, a través del *Corpus Hermeticum*, complementa estas perspectivas ya que ofrece un enfoque del conocimiento profundamente integrador donde cognición, conciencia y ética aparecen entrelazados. [Copenhaver \(1995\)](#) presenta los principios herméticos como marcos conceptuales relevantes para la formación avanzada. De manera similar, la tradición cabalística, representada por el Zohar, aporta un modelo de educación epistemológica profunda donde aprender implica un proceso transformador que involucra la mente, la sensibilidad ética y la conciencia del individuo ([Matt, 2017](#); [Scholem, 2020](#)). La integración de estas tradiciones con los resultados empíricos contemporáneos demuestra que los programas de posgrado más efectivos son aquellos que logran articular

el rigor académico con una concepción amplia del conocimiento como proceso de transformación personal y social.

Las contribuciones clave de este estudio se sitúan en tres niveles principales. En primer lugar, se ofrece una sistematización de la literatura reciente sobre formación epistemológica en posgrado que permite identificar patrones y tendencias significativas. En segundo lugar, se establece un diálogo entre tradiciones filosóficas clásicas y sapienciales con la investigación educativa contemporánea, lo que amplía los marcos conceptuales disponibles para analizar y diseñar programas de formación avanzada. En tercer lugar, se proponen orientaciones prácticas para el rediseño de programas de posgrado que integren el desarrollo de virtudes epistémicas y pensamiento crítico de manera sistemática.

El estudio también presenta limitaciones. Primeramente, la metodología de revisión narrativa, si bien permite una integración conceptual rica, no ofrece la exhaustividad cuantitativa de las revisiones sistemáticas. La selección de fuentes, aunque fundamentada en criterios explícitos, podría haber omitido investigaciones relevantes publicadas en idiomas distintos al español e inglés o en bases de datos no consultadas. Además, el enfoque predominantemente teórico y filosófico del análisis limita la posibilidad de establecer generalizaciones empíricas sobre la efectividad de intervenciones específicas en contextos educativos concretos. Finalmente, la diversidad de tradiciones filosóficas incorporadas, si bien enriquece el análisis, podría haber introducido sesgos interpretativos derivados de la propia formación y perspectiva de los autores. Los autores consideran que las limitaciones destacan la necesidad de complementar este estudio con investigaciones empíricas que evalúen la efectividad de las orientaciones propuestas en contextos institucionales diversos.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece implicaciones para la práctica educativa y la política universitaria. Los resultados indican que las instituciones de educación superior deberían reconsiderar sus modelos de evaluación y acreditación para incorporar dimensiones cualitativas del aprendizaje que trasciendan los indicadores cuantitativos tradicionales. Asimismo, la formación docente emerge como un factor determinante para la implementación de enfoques formativos integrales.

Conclusión

La revisión realizada a lo largo de este artículo evidencia una tensión entre los sistemas de acreditación formal y la formación de conocimiento profundo en los programas de posgrado contemporáneos. Los resultados indican que la certificación académica, si bien establece estándares mínimos de calidad, no garantiza por sí sola el desarrollo del pensamiento crítico, las virtudes epistémicas ni la comprensión epistemológica profunda que debería caracterizar a los niveles avanzados de formación. La brecha identificada entre indicadores formales y procesos formativos reales sugiere la necesidad de un replanteamiento de los enfoques pedagógicos predominantes.

El pensamiento crítico y las virtudes epistémicas constituyen elementos fundamentales para la formación integral del sujeto en posgrado. Los resultados demuestran que estas competencias no se desarrollan de manera automática sino que requieren de intervenciones deliberadas, diseños curriculares intencionales y docentes comprometidos con la formación profunda. La incorporación explícita de prácticas que fomenten la humildad intelectual, la curiosidad epistémica y la responsabilidad intelectual puede transformar la experiencia formativa de los estudiantes de posgrado.

La transformación del sujeto aparece como un elemento central en las diversas tradiciones filosóficas revisadas. Desde la filosofía griega hasta las tradiciones sapienciales, el conocimiento es concebido no como un bien externo que se acumula sino como un proceso que modifica integralmente a la persona que lo adquiere. Dicha perspectiva desafía los modelos instrumentales de educación superior y propone una concepción más amplia del éxito académico que incluya el desarrollo ético, la autonomía intelectual y la responsabilidad social. Los programas de posgrado que incorporen competencias técnicas, pensamiento crítico, virtudes epistémicas y apertura a tradiciones sapienciales podrán formar profesionales capaces de generar conocimiento original, éticamente responsable y socialmente relevante. La implementación de estas transformaciones requerirá de voluntad institucional, recursos para la formación docente y marcos evaluativos que reconozcan tanto los procesos formativos como los resultados académicos formales.

En síntesis, la verdadera maestría y doctorado solo se alcanzan cuando el estudiante no solo domina los contenidos y técnicas de su disciplina, sino que desarrolla la capacidad de reflexionar críticamente sobre los fundamentos de su saber, asume una responsabilidad ética con el conocimiento que produce y difunde, y mantiene una disposición permanente hacia el aprendizaje transformador. Este ideal, respaldado tanto por la evidencia empírica contemporánea como por las tradiciones filosóficas milenarias, ofrece una guía valiosa para el diseño y la evaluación de programas de posgrado verdaderamente significativos.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: Por tratarse de una revisión narrativa y crítica de literatura académica y fuentes filosóficas, la investigación no involucró directamente a participantes humanos ni recopiló datos personales. Se respetaron los principios de integridad académica, reconocimiento de las fuentes consultadas y uso responsable de la información. Por la naturaleza documental del estudio, no se requirió consentimiento informado.

Referencias

- Agudelo-Grajales, D., Trujillo-Trujillo, C. C., Londoño-Calero, S. L., Barrios-Méndez, A. R., Bernal-Camargo, D. R., Pérez-Carreño, J. G., & Trillos-Peña, C. E. (2023). Recomendaciones para configurar un paradigma de integridad científica desde la ética de la virtud en educación superior. *Revista Colombiana de Bioética*, 18(2). <https://doi.org/10.18270/rcb.v18i2.4406>
- Aguilar Tamayo, M. F., Padilla Arroyo, A., López Aymes, G., & Guerrero Barrios, J. (2021). Tutoría por comités en posgrado y la nota hipermedia en la reflexión del estudiante. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23), e2377790. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.77790>
- Aristóteles. (1995a). Analíticos posteriores. En *Tratados de lógica (Órganon). II: Sobre la interpretación, analíticos primeros, analíticos segundos* (M. Candel Sanmartín, Trad., pp. 313–440). Gredos.
- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 251–261. https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=phil_fac
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Caiza Cumbajín, M. S. (2025). El rol de la interdisciplinariedad en la formación docente: Hacia una educación integral. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1346–1359. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.411>
- Castillo-Bustos, M. R., Rojas-Mesa, J. E., & Yépez-Moreno, A. G. (2023). Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(14), 139–155. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/453>
- Chen, B. (2025). Beyond tools: Generative AI as epistemic infrastructure in education. *Journal of Educational Technology*, 52(1), 45–62. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.06928>
- Copenhaver, B. P. (1995). *Hermetica: The Greek Corpus Hermeticum and the Latin Asclepius*. Cambridge University Press.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision for higher education. *Topoi*, 41(2), 355–368. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (2023). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., & Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118–147. <https://doi.org/10.1177/1745691620924473>

- García i Grau, F., Lázaro Cantabrana, J. L., & Valls Bautista, C. (2022). Estrategias para la transformación digital de un centro educativo: Una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (13), 157–172. <https://doi.org/10.6018/riite.533971>
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 60–67. <https://circls.org/primers/educating-critical-thinkers-the-role-of-epistemic-cognition>
- Gutierrez Cuesta, R. (2025). Análisis de las mediaciones pedagógicas en la educación virtual universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 1648–1665. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17779
- Idel, M. (2021). Kabbalah: New perspectives. Yale University Press.
- Kotsonis, A. (2019). Educational philosophy and theory. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 251–260. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1631157>
- Krumrei-Mancuso, E. J. (2017). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. *The Journal of Positive Psychology*, 12, 13–28. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167938>
- Larsen, E., Burke, K. M., Fanshawe, M., Salton, Y., & Oliver, M. (2026). Enablers and constraints to implementing intellectual virtues pedagogy in a higher education context: A teacher educator perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 51(2). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6984>
- Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Junkin, D. R., Lebowe, K. A., & Berry, K. A. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(6), 793–811. <https://doi.org/10.1177/0146167217697695>
- Manousou, E. (2025). Critical thinking in distance education: The challenges in a decade (2016–2025) and the role of artificial intelligence. *Education Sciences*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/educsci15060757>
- Martínez Iñiguez, J. E., López Ramírez, E., & Pacheco Camacho, O. (2019). Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina: Una visión socioformativa. *Atenas*, 3(47), 34–51. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478060102003/html/>
- Matt, D. C. (2017). The Zohar: Pritzker edition, volume twelve. Stanford University Press.
- Medina-Orozco, L. A. (2022). La acreditación en alta calidad de la educación superior: Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61–74. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061004>
- Orona, G. A., Pritchard, D., Arum, R., Eccles, J., Dang, Q.-V., Copp, D., Herrmann, D. A., Rushing, B., & Zitzmann, S. (2024). Epistemic virtue in higher education: Testing the mechanisms of intellectual character development. *Current Psychology*, 43(9), 8102–8116. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05005-1>
- Paul, R., & Elder, L. (2012). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (3rd ed.). Pearson.

- Platón. (2013). *La república* (J. M. Pabón & M. Fernández-Galiano, Trads.). Alianza Editorial.
- Plotino. (2001). *Vida de Plotino y Enéadas I–II* (J. Igal, Trad.). Gredos.
- Porter, T., Schumann, K., Selmeczy, D., & Trzesniewski, K. H. (2020). Intellectual humility predicts mastery behaviors when learning. *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101888>
- Pritchard, D. (2021). Intellectual virtues and the epistemic value of truth. *Synthese*, 198, 5515–5528. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02418-z>
- Proclo. (2017). *Elementos de teología. Sobre la providencia, el destino y el mal* (J. M. García Valverde, Trad.). Trotta.
- Rothinam, N., Vengrasalam, R., Naidu, S., Nachiappan, S., & Jabamoney, S. (2025). Enhancing critical thinking and soft skills in education through AI-enhanced pedagogy. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 2046–2063. <https://www.semanticscholar.org/reader/855810f583f14196e5bef2bd2a29f5db63a3067d>
- Schendel, R. (2016). Constructing departmental culture to support student development: Evidence from a case study in Rwanda. *Higher Education*, 72(4), 487–503. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0036-6>
- Scholem, G. (1995). *Major trends in Jewish mysticism* (New ed.; R. Alter, Foreword). Schocken Books.
- Schwartz, B. (2022). Science, scholarship, and intellectual virtues: A guide to what higher education should be like. *Journal of Moral Education*, 51(1), 61–72. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1772211>
- Valdés-Cuervo, Á.-A., Vera-Noriega, J.-Á., Carlos-Martínez, E.-A., & Estévez-Nenninger, E.-H. (2013). Perfiles de estudiantes de posgrado en ciencias e ingenierías en Sonora. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3–21. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71922-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71922-X)



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).