

Comparación de corrientes epistemológicas y su aplicación en el desarrollo de competencias educativas en estudiantes de educación inicial

Shirley Estefania Veliz Muñoz¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1188-5138>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: sveliz1907@utm.edu.ec

Vanessa Alexandra Bailón Cool

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0341-2731>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: vbailon2008@utm.edu.ec

Gissella Patricia Intriago Carreño

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9233-4475>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: gintriago9581@utm.edu.ec

Coralía Josselyn Mendoza Quijije

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7001-0097>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: cmendoza9017@utm.edu.ec

Adriana Michelle Pionce Lucas

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5262-794X>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: apionce3723@utm.edu.ec

Recibido: 15-jun-2026 – **Publicado:** 01-Ago-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: sveliz1907@utm.edu.ec



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Resumen

La formación de educadores de la primera infancia suele incorporar metodologías activas, investigación, inclusión y tecnologías sin explicitar las concepciones de conocimiento que legitiman dichas prácticas. Esta revisión bibliográfica comparativa analiza cómo las corrientes positivista, constructivista, sociocultural, pragmatista, crítica-decolonial y sociomaterial/digital contribuyen al desarrollo de competencias en estudiantes universitarios de Educación Inicial. Se realizó una revisión integrativa de publicaciones académicas y documentos institucionales publicados entre enero de 2021 y mayo de 2026. El corpus analítico quedó conformado por 25 fuentes pertinentes, examinadas mediante una matriz que relacionó supuestos ontológicos y epistemológicos, rol del estudiante, mediaciones didácticas, competencias promovidas, evidencias y limitaciones. Los resultados muestran que ninguna corriente, por sí sola, responde a la complejidad profesional del nivel: el positivismo fortalece medición y sistematicidad, pero puede reducir la experiencia infantil a indicadores; el constructivismo y el enfoque sociocultural potencian diseño, interacción y andamiaje, aunque requieren criterios explícitos de validez; el pragmatismo articula indagación y resolución de problemas; la perspectiva crítica-decolonial desarrolla reflexividad, inclusión y justicia epistémica; y la epistemología sociomaterial/digital amplía la alfabetización informacional, algorítmica y ética. Se propone el Modelo de Pluralismo Epistemológico Situado, organizado en cinco movimientos: problematizar, contrastar, co-construir, actuar y justificar. Su innovación consiste en evaluar no la adhesión declarativa a una corriente, sino la capacidad de seleccionar, combinar y justificar marcos de conocimiento según el problema pedagógico, la evidencia, la voz infantil y el contexto sociocultural. Se

concluye que la competencia profesional en Educación Inicial debe incluir juicio epistemológico explícito y demostrable.

Palabras clave: epistemología educativa; formación docente; educación inicial; competencias profesionales; justicia epistémica.

Comparison of Epistemological Traditions and Their Application to Competency Development in Early Childhood Education Students

Abstract

Early childhood teacher education often incorporates active methodologies, research, inclusion, and technologies without making explicit the conceptions of knowledge that legitimate such practices. This comparative literature review examines how positivist, constructivist, sociocultural, pragmatist, critical-decolonial, and sociomaterial-digital traditions contribute to competency development among university students in Early Childhood Education. An integrative review was conducted using academic publications and institutional documents issued from January 2021 through May 2026. The analytical corpus comprised 25 relevant sources, examined through a matrix linking ontological and epistemological assumptions, student roles, pedagogical mediations, promoted competencies, evidence, and limitations. Findings indicate that no single tradition addresses the professional complexity of early childhood education: positivism strengthens measurement and systematic inquiry but may reduce children's experiences to indicators; constructivist and sociocultural approaches enhance design, interaction, and scaffolding but require explicit validity criteria; pragmatism connects inquiry

with problem solving; critical-decolonial perspectives foster reflexivity, inclusion, and epistemic justice; and sociomaterial-digital epistemology extends informational, algorithmic, and ethical literacy. The Situated Epistemological Pluralism Model is proposed through five movements: problematize, contrast, co-construct, act, and justify. Its innovation lies in assessing not declared adherence to a tradition, but the ability to select, combine, and justify knowledge frameworks according to the pedagogical problem, evidence, children's voices, and sociocultural context. Professional competency in Early Childhood Education should therefore include explicit and demonstrable epistemological judgement.

Keywords: educational epistemology; teacher education; early childhood education; professional competencies; epistemic justice.

Introducción

La educación de la primera infancia demanda profesionales capaces de observar sin etiquetar, planificar sin homogeneizar, intervenir sin anular la agencia infantil y evaluar sin convertir el desarrollo en una sucesión rígida de desempeños. Estas decisiones no son meramente técnicas: presuponen respuestas sobre qué cuenta como conocimiento, quién puede producirlo, cómo se valida y para qué se utiliza. La epistemología educativa opera, por tanto, como una infraestructura invisible de la práctica. Cuando esa infraestructura permanece implícita, el currículo puede proclamar aprendizaje activo mientras mantiene evaluación transmisiva; puede defender inclusión mientras privilegia categorías universales; o puede introducir tecnología sin examinar los intereses y sesgos incorporados en plataformas y datos. La UNESCO (2021, 2023) ha reclamado nuevos

contratos sociales para la educación y un uso de la tecnología subordinado a fines humanos, mientras el informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia insiste en articular calidad, equidad, derechos y diversidad (UNESCO y UNICEF, 2024).

La investigación reciente confirma que las creencias sobre el conocimiento no son adornos filosóficos, sino disposiciones que orientan la acción. En docentes de preescolar, perfiles epistemológicos más desarrollados se vincularon con una visión de alfabetización científica más amplia, mayor inclinación hacia la indagación y una integración pedagógica más holística, aunque persistieron debilidades en evaluación y currículo (Kutluca y Mercan, 2022). En formación docente, las experiencias de investigación pueden impulsar desarrollo epistemológico, pero ese cambio no es automático ni necesariamente transferible entre dominios (Guilfoyle et al., 2024). Asimismo, comprender conceptos como “teoría” continúa siendo difícil para estudiantes de educación, lo que limita el uso crítico de investigación y evidencia (Salmento et al., 2021). Estos hallazgos justifican que el desarrollo de competencias incluya aprender a formular, contrastar y justificar afirmaciones, no solo dominar procedimientos.

La literatura sobre competencias de educadores infantiles muestra una expansión desde el conocimiento psicopedagógico hacia apoyo emocional, práctica reflexiva, colaboración, inclusión, sostenibilidad y competencia digital. La validación de expertos de Pinya-Medina et al. (2024) destaca relaciones, apoyo emocional, comunicación no verbal, participación familiar, observación y documentación; la revisión de alcance de Oliver-Barceló et al. (2025), basada en 58 estudios, muestra mayor atención a competencias psicopedagógicas, emocionales y reflexivas, pero menor presencia de competencias colaborativas. En paralelo, la digitalización exige capacidades técnicas, responsables, sociales y críticas específicas para el sector (Dardanou et al., 2023),

mientras los marcos generales de competencia digital incorporan alfabetización informacional, seguridad, creación de contenido y resolución de problemas (Vuorikari et al., 2022).

Pese a estos avances, existe un vacío: predominan inventarios de competencias o estudios de una sola creencia epistemológica, pero escasean comparaciones que expliquen qué competencias favorece cada corriente, mediante qué experiencias formativas, con qué evidencia de desempeño y bajo qué límites. La fragmentación dificulta diseñar programas coherentes: una competencia como “pensamiento crítico” puede significar aplicar un protocolo de verificación, interpretar perspectivas, interrogar relaciones de poder o decidir responsablemente en una situación concreta. El objetivo de esta revisión es comparar corrientes epistemológicas contemporáneamente relevantes y analizar su aplicación al desarrollo de competencias en estudiantes de Educación Inicial. Las preguntas orientadoras son: (a) ¿qué concepción de conocimiento y aprendizaje sostiene cada corriente?; (b) ¿qué competencias profesionales potencia y mediante qué mediaciones?; (c) ¿qué riesgos presenta cuando se aplica de modo exclusivo?; y (d) ¿cómo integrarlas sin caer en eclecticismo incoherente?

Metodología

Diseño y alcance

Se realizó una revisión bibliográfica integrativa de orientación crítico-comparativa. Este diseño fue elegido porque el problema reúne evidencia empírica, revisiones, marcos conceptuales y documentos de política que no pueden sintetizarse adecuadamente mediante un único estimador cuantitativo. La transparencia del proceso se apoyó en los principios de identificación, cribado, elegibilidad y reporte de PRISMA

2020, adaptados a una síntesis narrativa (Page et al., 2021). El intervalo temporal comprendió enero de 2021 a mayo de 2026; las fuentes posteriores a esa fecha fueron excluidas. Se conservaron únicamente antecedentes recientes, aun cuando las corrientes analizadas poseen genealogías clásicas, porque el propósito fue evaluar su actualización en problemas contemporáneos de formación docente y Educación Inicial.

Estrategia de búsqueda y criterios

La búsqueda se estructuró mediante combinaciones en español e inglés de los términos epistemology, epistemic beliefs, teacher education, preservice teachers, early childhood education, professional competence, constructivism, sociocultural, pragmatism, critical pedagogy, decolonial, digital competence y epistemic justice. Se priorizaron artículos arbitrados localizables en portales editoriales académicos y documentos de organismos internacionales con trazabilidad institucional. Se incluyeron estudios y revisiones que: (a) abordaran creencias, cognición o prácticas epistémicas; (b) analizaran formación inicial docente o competencias relevantes para Educación Inicial; (c) aportaran un marco comparable, evidencia empírica o lineamientos con aplicación formativa; y (d) estuvieran publicados dentro del intervalo. Se excluyeron textos de opinión sin soporte identificable, duplicados, publicaciones fuera del periodo y trabajos centrados en competencias infantiles sin implicaciones para la formación del educador.

El corpus final de 25 fuentes incluyó estudios empíricos, revisiones sistemáticas o de alcance, artículos conceptuales y marcos institucionales. Debido a la heterogeneidad de poblaciones, países, áreas disciplinares y diseños, no se efectuó metaanálisis ni se interpretaron asociaciones como causalidad. La calidad se ponderó mediante cuatro criterios: pertinencia directa, claridad metodológica, trazabilidad de resultados y utilidad

para la comparación. Los documentos institucionales se emplearon para contextualizar finalidades y marcos de competencia, no como sustitutos de evidencia empírica.

Procedimiento de análisis

Cada fuente fue codificada en una matriz con siete categorías: naturaleza del conocimiento; criterio de validez; rol del estudiante; rol del docente formador; mediación didáctica; competencia observable; y riesgo de aplicación exclusiva. Posteriormente se realizó comparación constante para identificar convergencias, tensiones y complementariedades. La unidad de interpretación no fue la etiqueta filosófica aislada, sino la secuencia “supuesto epistemológico-decisiones didácticas-evidencia de competencia”. Esta decisión evita atribuir mecánicamente una estrategia a una corriente: el aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo, puede ser constructivista si prioriza reorganización conceptual, pragmatista si resuelve un problema real, crítico si transforma una injusticia o positivista si prueba sistemáticamente una intervención.

Resultados

Mapa comparativo de corrientes y competencias

La síntesis identificó seis familias analíticas. No se presentan como bloques puros ni mutuamente excluyentes, sino como acentos sobre la producción y validación del conocimiento. La Tabla 1 condensa la relación entre cada corriente, su traducción formativa y las competencias que puede evidenciar un estudiante de Educación Inicial.

Tabla 1.

Relación entre corrientes y competencias pedagógicas

Corriente	Núcleo epistemológico	Aplicación formativa	Competencias observables	Riesgo si domina
-----------	-----------------------	----------------------	--------------------------	------------------

Positivista / postpositivista	El conocimiento se contrasta con observación sistemática, medición y revisión de hipótesis.	Lectura de datos; diseño de observaciones; evaluación de intervenciones; triangulación.	Investigación, evaluación, análisis de evidencia, planificación basada en datos.	Reducir desarrollo, juego y diversidad a variables descontextualizadas.
Constructivista	El sujeto reorganiza activamente significados a partir de experiencia y conflicto cognitivo.	Problemas abiertos, portafolios, proyectos, metacognición y diseño de ambientes.	Diseño didáctico, creatividad, autorregulación, resolución de problemas.	Relativismo ingenuo o guía insuficiente si no se explicitan criterios de calidad.
Sociocultural	El conocimiento se produce mediante lenguaje, participación, herramientas y comunidades.	Andamiaje, diálogo, observación compartida, prácticas y comunidades de aprendizaje.	Comunicación, colaboración, mediación, documentación pedagógica.	Idealizar la interacción y omitir asimetrías de poder o saber disciplinar.
Pragmatista	La validez se prueba en la indagación y en consecuencias revisables para problemas situados.	Investigación-acción, prototipado, estudio de casos y ciclos de mejora.	Toma de decisiones, adaptabilidad, innovación, integración teoría-práctica.	Confundir utilidad inmediata con verdad o descuidar fines éticos.
Crítica-decolonial	Todo saber está situado; su legitimación implica poder, exclusión y posibilidad de transformación.	Contrarrelatos, diálogo con familias, análisis de sesgos, cartografías de saberes.	Inclusión, reflexividad ética, interculturalidad, justicia epistémica y agencia.	Romantizar saberes locales o sustituir contraste por adhesión identitaria.
Sociomaterial / digital	Conocer emerge de relaciones entre personas, discursos, objetos, datos y algoritmos.	Auditoría de plataformas, trazabilidad de fuentes, creación multimodal y ética de datos.	Competencia digital crítica, alfabetización informacional y juicio algorítmico.	Tecnocentrismo, vigilancia, dependencia de plataformas o delegación del juicio.

Fuente: elaboración propia a partir de datos revisados

Aportes y límites del enfoque positivista-postpositivista

La tradición positivista aporta disciplina observacional, operacionalización, comparación y responsabilidad frente a la evidencia. En Educación Inicial resulta valiosa para distinguir impresiones de patrones, evaluar progresos, detectar inequidades y valorar si una intervención produce efectos plausibles. El postpositivismo corrige la pretensión de certeza al reconocer error, falibilidad y necesidad de triangulación. En la formación universitaria, rúbricas calibradas, registros de interacción, análisis de casos y pequeños diseños de evaluación pueden desarrollar competencias investigativas y de toma de decisiones. La dificultad de estudiantes de educación para comprender el concepto de teoría muestra, sin embargo, que enseñar técnicas sin fundamentos puede producir una investigación ritualizada: se aplican instrumentos, pero no se comprende qué explican ni cuáles son sus límites (Salmento et al., 2021).

Su riesgo central es el reduccionismo. La calidad de la experiencia infantil no se agota en puntuaciones, y una correlación no autoriza a etiquetar capacidades fijas. La evidencia comparada exige interpretar contexto, lenguaje, relaciones y oportunidades. La revisión de competencias de Oliver-Barceló et al. (2025) y el marco específico de Pinya-Medina et al. (2024) muestran que dimensiones decisivas —apoyo emocional, comunicación no verbal, participación familiar y documentación— demandan evidencia cualitativa y juicio profesional, además de indicadores. En consecuencia, el aporte positivista debe funcionar como control de afirmaciones, no como monopolio de lo cognoscible.

Constructivismo y enfoque sociocultural

El constructivismo transforma al estudiante de receptor en autor de estructuras de significado. En la formación de educadores, su potencia reside en hacer visibles ideas

previas, provocar conflictos productivos y exigir reconstrucciones mediante proyectos, simulaciones, portafolios y explicación de decisiones. Los ambientes constructivistas se han asociado con motivación, reflexión, compromiso y pensamiento crítico cuando articulan apoyo docente y metas claras (Do et al., 2023). En Educación Inicial, ello se traduce en aprender a diseñar experiencias de juego, exploración y lenguaje que reconozcan la agencia infantil; para el universitario, la competencia no se demuestra repitiendo teoría, sino interpretando documentación y rediseñando ambientes con argumentos.

El enfoque sociocultural añade que la cognición no reside solo en la mente individual: se configura mediante interacción, lenguaje, herramientas, prácticas e historia. Así, observación conjunta, mentoría, conversación pedagógica y participación en centros infantiles son espacios de producción de conocimiento. Esta perspectiva explica por qué el practicum sin diálogo reflexivo puede reproducir rutinas: la experiencia solo forma competencia cuando las acciones se nombran, contrastan y reconstruyen. El énfasis reciente en colaboración, relaciones con familias y comunicación confirma esta dimensión, aunque la revisión de alcance detecta que la competencia colaborativa sigue menos atendida que la psicopedagógica (Oliver-Barceló et al., 2025).

Ambos enfoques requieren evitar una confusión frecuente: que todo significado construido sea igualmente válido. La construcción activa necesita criterios públicos — coherencia, evidencia, consecuencias, inclusión y adecuación al desarrollo— y el andamiaje debe retirarse gradualmente. El estudio longitudinal de Jenßen et al. (2022) sobre conocimiento y creencias epistémicas matemáticas en educadores infantiles respalda la necesidad de tratar conjuntamente conocimiento disciplinar y concepciones

sobre cómo se conoce; formar solo una de estas dimensiones limita la capacidad de diseñar experiencias rigurosas y accesibles.

Pragmatismo e investigación-acción

El pragmatismo ofrece un puente especialmente fértil para cerrar la brecha teoría-práctica: conocer equivale a investigar problemas reales mediante hipótesis revisables y valorar las consecuencias de las decisiones. En vez de preguntar qué corriente es “correcta” en abstracto, pregunta qué marco permite comprender y transformar responsablemente una situación sin clausurar nuevas revisiones. Ciclos de observación, diseño, intervención, documentación y ajuste desarrollan adaptabilidad, innovación y razonamiento práctico. Las experiencias de investigación analizadas por Guilfoyle et al. (2024) produjeron oportunidades de crecimiento epistemológico, pero también mostraron transferencias problemáticas entre dominios, lo que indica que la reflexión debe ser intencionada y acompañada.

El pragmatismo es insuficiente si “funciona” se reduce a eficiencia inmediata. Una estrategia puede elevar participación y, simultáneamente, excluir lenguas familiares o incrementar vigilancia. Por ello, las consecuencias deben evaluarse en varios planos: aprendizaje, bienestar, equidad, voz infantil, carga docente y sostenibilidad. El juicio profesional competente integra evidencia empírica con finalidades normativas y reconoce incertidumbre. Esta combinación convierte la investigación-acción en una práctica epistémica y ética, no en una simple técnica de mejora.

Perspectivas crítica y decolonial

La epistemología crítica pregunta quién define los problemas, quién es considerado conocedor y qué voces quedan fuera. En Educación Inicial, esta cuestión es decisiva porque niños pequeños, familias rurales, pueblos indígenas, comunidades

afrodescendientes y hablantes de lenguas minorizadas suelen ser representados por categorías producidas lejos de su experiencia. Ebrahim (2024) advierte que la dimensión epistémica del campo sigue emergiendo y propone policentros que integren múltiples maneras de conocer, pensar y sentir. La descolonización de la formación docente exige identificar narrativas dominantes, posicionamiento profesional y barreras institucionales, no añadir contenidos culturales de manera decorativa (Green, 2024).

Aplicada a competencias, esta corriente fortalece lectura crítica de currículo, reflexividad ética, diseño inclusivo, diálogo con familias y producción de contrarrelatos documentados. Una tarea robusta sería comparar un estándar universal de desarrollo con historias, lenguajes y prácticas locales; identificar qué ilumina y qué oculta cada fuente; y construir una decisión pedagógica negociada. La competencia no consiste en rechazar conocimiento científico por su origen, sino en examinar sus condiciones de producción, contrastarlo con evidencia situada y redistribuir autoridad interpretativa. Este criterio evita dos extremos: universalismo acrítico y relativismo que inmuniza cualquier afirmación frente al examen.

Epistemología sociomaterial y digital

La formación contemporánea ocurre en ecologías de plataformas, motores de búsqueda, repositorios, sensores, aplicaciones y sistemas generativos. Estas tecnologías no son recipientes neutrales: ordenan visibilidad, definen categorías y delegan decisiones. La competencia digital, por ello, no debe limitarse a manejar herramientas. Dardanou et al. (2023) identifican escasez de investigación y apoyo político específicamente orientados a competencias digitales de la fuerza laboral de Educación Inicial y subrayan dimensiones técnicas, responsables, sociales y colaborativas. DigComp 2.2 incorpora

ejemplos relacionados con inteligencia artificial y datos, reforzando la necesidad de comprender cómo se produce y circula información (Vuorikari et al., 2022).

La progresión observada por Leming y Johanson (2023) es reveladora: estudiantes menos experimentados entendían la competencia digital crítica principalmente como comprobación procedimental de fuentes, mientras estudiantes avanzados vinculaban credibilidad con ética, democracia, ciudadanía y estructuras de poder. En Educación Inicial, el juicio digital debe abarcar consentimiento, privacidad, huella de datos, adecuación del tiempo de pantalla, accesibilidad, sesgo algorítmico y valor pedagógico. La UNESCO (2023) sostiene que la tecnología debe evaluarse según pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad, y no por su novedad. Así, la evidencia de competencia podría ser una auditoría argumentada de una aplicación infantil, acompañada de alternativas no digitales y consulta a familias.

Modelo de Pluralismo Epistemológico Situado

La comparación conduce a una propuesta original: el Modelo de Pluralismo Epistemológico Situado (PES). No suma métodos indiscriminadamente; exige coherencia entre problema, concepción de conocimiento, evidencia, valores y consecuencias. Su unidad formativa es un ciclo de cinco movimientos: (1) problematizar una situación y reconocer supuestos; (2) contrastar datos, teorías, perspectivas y silencios; (3) co-construir interpretaciones con pares, niños, familias y profesionales; (4) actuar mediante un diseño pedagógico justificable; y (5) justificar y revisar la decisión según resultados, derechos y contexto. Cada movimiento moviliza aportes de varias corrientes, pero conserva criterios explícitos para evitar eclecticismo.

Tabla 2.

Fases del Movimiento PES: Preguntas, Productos y Competencias Integradas

Movimiento PES	Pregunta guía	Producto evaluable	Competencias integradas
1. Problematicar	¿Quién define el problema y qué se da por supuesto?	Mapa de actores, supuestos y dilemas.	Reflexividad, ética, diagnóstico.
2. Contrastar	¿Qué afirman las fuentes y con qué evidencia o límites?	Matriz de evidencia y juicio de confiabilidad.	Investigación, pensamiento crítico, competencia digital.
3. Co-construir	¿Qué saben niños, familias, pares y comunidad?	Documentación multimodal y diálogo interpretativo.	Comunicación, colaboración, interculturalidad.
4. Actuar	¿Qué intervención es coherente, inclusiva y viable?	Prototipo o secuencia didáctica situada.	Diseño, innovación, mediación y adaptabilidad.
5. Justificar y revisar	¿Qué cambió, para quién y con qué efectos no previstos?	Defensa oral, portafolio y plan de mejora.	Evaluación, metacognición y responsabilidad profesional.

Fuente: elaborado por los autores a partir de revisión bibliográfica

La innovación evaluativa del PES es la “trazabilidad epistemológica”: cada producto debe mostrar de dónde proviene una afirmación, qué criterio autorizó una decisión, qué voces participaron, qué incertidumbre permanece y qué evidencia obligaría a revisarla. Este mecanismo convierte las competencias en desempeño situado y reduce

la distancia entre saber declarativo y actuación profesional. También permite observar progresión: un estudiante inicial identifica fuentes; uno intermedio compara criterios; y uno avanzado justifica combinaciones, reconoce tensiones y revisa decisiones ante nueva evidencia.

Discusión

Los resultados cuestionan la idea de que una corriente epistemológica deba gobernar todo el currículo. La profesionalidad en Educación Inicial es una práctica de juicio bajo condiciones de incertidumbre: requiere datos sin tecnocracia, construcción activa sin relativismo, participación sin ingenuidad sobre el poder, utilidad sin cortoplacismo y crítica sin renunciar al contraste. El concepto de crecimiento epistémico de Mor-Hagani y Barzilai (2022) refuerza que el desarrollo docente es multifacético y debe abarcar capacidades para alcanzar fines epistémicos en la enseñanza. El marco de juicio epistémico de Grecic et al. (2024) coincide en que hacer explícitas preguntas sobre verdad, evidencia y justificación puede impulsar reflexión, crítica y transferencia profesional.

La primera implicación curricular es reemplazar cursos de filosofía aislados por problemas transversales con doble lectura: pedagógica y epistemológica. Por ejemplo, ante baja participación de un niño, el estudiante debe diferenciar observación de inferencia; contrastar explicaciones evolutivas, relacionales y culturales; dialogar con familia y equipo; diseñar apoyos; y revisar efectos. La segunda es alinear evaluación con juicio: exámenes de definiciones son insuficientes. Portafolios de decisiones, protocolos de pensamiento en voz alta, defensa de alternativas, análisis de evidencia contradictoria y documentación pedagógica permiten observar cómo se conoce y se actúa.

La tercera implicación es vincular formación universitaria y práctica mediante mentoría epistémica. El tutor no solo pregunta qué hizo el estudiante, sino qué supuestos sostuvieron la acción, qué evidencia consideró, qué alternativa descartó y por qué. La investigación sobre creencias y conceptualizaciones pedagógicas de docentes preescolares muestra que perfiles epistemológicos más sofisticados se asocian con aproximaciones más holísticas e indagatorias, pero no garantizan dominio de evaluación o currículo (Kutluca y Mercan, 2022). De ahí que la reflexión deba acompañarse de conocimiento especializado, observación guiada y retroalimentación.

La cuarta implicación es institucional. Las competencias no se desarrollan si el programa universitario comunica mensajes contradictorios: promueve colaboración, pero califica solo productos individuales; reclama inclusión, pero acepta una única lengua o forma de demostrar aprendizaje; impulsa pensamiento crítico, pero penaliza preguntas sobre el currículo. Un enfoque situado requiere coherencia entre plan de estudios, modelado de los formadores, practicum y evaluación. Los marcos internacionales recientes sitúan calidad, inclusión, bienestar, profesionalización y participación familiar como dimensiones interdependientes de la educación infantil (OECD, 2021, 2025; UNESCO y UNICEF, 2024).

En términos de investigación futura, el vacío más relevante no es crear otra escala general de adhesión epistemológica, sino estudiar si el juicio epistemológico predice decisiones competentes en escenarios auténticos. Se proponen diseños longitudinales y mixtos que comparen cohortes, analicen portafolios, observen práctica y recojan voces de mentores, familias y niños. El PES puede evaluarse mediante rúbricas de trazabilidad, calidad de evidencia, integración de perspectivas, conciencia de poder, coherencia ética y capacidad de revisión. También se requiere investigación latinoamericana que examine

saberes comunitarios e interculturalidad sin importar categorías producidas en otros contextos.

Limitaciones de la revisión

Esta revisión presenta límites. El corpus es heterogéneo y combina evidencia directa sobre Educación Inicial con estudios de formación docente general cuya transferencia debe considerarse analógica, no automática. La restricción a 2021-mayo de 2026 prioriza actualidad, pero deja fuera obras fundacionales necesarias para reconstrucciones históricas. La diversidad terminológica —creencias epistemológicas, cognición epistémica, prácticas epistémicas y juicio— dificulta equivalencias. Finalmente, la síntesis narrativa permite elaborar un marco comparativo, pero no estimar tamaños de efecto. Estas limitaciones aconsejan interpretar el PES como hipótesis de diseño e investigación, no como modelo causal ya validado.

Conclusiones

La comparación demuestra que el desarrollo de competencias educativas en estudiantes de Educación Inicial depende tanto de lo que aprenden como de cómo justifican que algo sea conocimiento válido. El positivismo-postpositivismo aporta control empírico; el constructivismo, reorganización activa; el socioculturalismo, mediación y participación; el pragmatismo, indagación orientada a consecuencias; la perspectiva crítica-decolonial, análisis de poder y justicia epistémica; y la epistemología sociomaterial-digital, comprensión de la agencia de datos, objetos y algoritmos. Convertir una de estas perspectivas en dogma empobrece la competencia profesional.

El aporte principal del artículo es el Modelo de Pluralismo Epistemológico Situado y su criterio de trazabilidad. Formar profesionales competentes significa enseñarles a problematizar, contrastar, co-construir, actuar y justificar; a distinguir evidencia de autoridad; a incorporar voz infantil y conocimiento familiar; a reconocer incertidumbre; y a revisar decisiones. Esta orientación llena el vacío entre catálogos de competencias y estudios fragmentados de creencias epistemológicas, al proponer una arquitectura curricular y evaluativa verificable. La agenda siguiente debe validar el modelo en programas de Educación Inicial, particularmente en contextos latinoamericanos plurilingües y culturalmente diversos.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar-Valdés, M., & Montenegro, H. (2025). Epistemological beliefs in mathematics teacher educators: An exploratory study in Chile. *Journal of Pedagogical Research*, 9(1), 363–376. <https://doi.org/10.33902/JPR.202528021>
- Baustad, A. G., Bjørnstad, E., & Alvestad, M. (2025). Early childhood education and care teachers' experiences with an external process-quality tool. *Frontiers in Education*, 10, 1542263. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1542263>
- Carkit, C., & Kurnaz, H. (2022). The relationship between preservice teachers' critical thinking and epistemological beliefs. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 114–127. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.7>
- Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2021). Education for a “post-truth” world: New directions for research and practice. *Educational Researcher*, 50(1), 51–60. <https://doi.org/10.3102/0013189X20940683>

- Dardanou, M., Hatzigianni, M., Kewalramani, S., & Palaiologou, I. (2023). Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review (OECD Education Working Papers No. 295). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7c0a464-en>
- Do, H. N., Do, B. N., & Nguyen, M. H. (2023). How do constructivism learning environments generate better motivation and learning strategies? The Design Science approach. *Heliyon*, 9(12), e22862. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22862>
- Ebrahim, H. B. (2024). Interrogating the epistemic dimension for new beginnings in early childhood care and education. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1532. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1532>
- Green, M. L. (2024). Innovations in higher education: Decolonization is not a buzz word—(Re)envisioning early childhood teacher education through curriculum design. *Young Children*, 79(2).
- Grecic, D., Collins, D., & Sproule, J. (2024). The epistemic judgement framework: A reflexive tool for physical education teachers' professional development to support Quality Physical Education. *Frontiers in Education*, 9, 1480690. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480690>
- Guilfoyle, L., McCormack, O., & Erduran, S. (2024). The role of research experiences in developing pre-service teachers' epistemic beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104599. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104599>
- Jenßen, L., Dunekacke, S., Eid, M., & Blömeke, S. (2022). Development of early childhood teachers' knowledge and epistemic beliefs in mathematics during

- teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103729.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103729>
- Kutluca, A. Y., & Mercan, N. (2022). Exploring the effects of preschool teachers' epistemological beliefs on content-based pedagogical conceptualizations and PCK integrations towards science teaching. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 170–192.
<https://doi.org/10.30935/scimath/11661>
- Leming, T., & Johanson, L. B. (2023). “And then I check to see if it looks legit”: Digital critical competence in teacher education. *Frontiers in Education*, 8, 1137563.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1137563>
- Mor-Hagani, S., & Barzilai, S. (2022). The multifaceted nature of teachers' epistemic growth: Exploring teachers' perspectives on growth in epistemic performance. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103714.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103714>
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Building strong foundations for early learning and well-being*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- Oliver-Barceló, M. M., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Pinya-Medina, C. (2025). Competencies of early childhood teachers: A scoping review. *Review of Educational Research*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.3102/00346543251376355>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Oliver-Barceló, M. M. (2024). What competencies should early childhood educators possess for the future? An expert judgement approach. *Frontiers in Education*, 9, 1422950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422950>
- Salmento, H., Murtonen, M., & Kiley, M. (2021). Understanding teacher education students' research competence through their conceptions of theory. *Frontiers in Education*, 6, 763803. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.763803>
- Tessema, G. (2024). The relationship between epistemological beliefs and assessment conceptions among pre-service teachers. *Open Education Studies*, 6(1), 20240056. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0056>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO.
- UNESCO, & UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens—with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>