


## Desarrollar investigación hermenéutica en educación: fundamentos epistemológicos y puesta en práctica<sup>1</sup>

**Castillo-López, María**Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España). ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.105041>

Recibido: Septiembre 2025 • Octubre: julio 2025 • Aceptado: Noviembre 2025

**ES Resumen.** La hermenéutica constituye una corriente filosófica que ha resultado ampliamente influyente en la investigación en Ciencias Sociales —donde se incluye la investigación educativa— Humanidades y Ciencias de la Salud. Si bien es comúnmente acuñada como perspectiva metodológica, la hermenéutica constituye primordialmente un proyecto epistemológico, lo cual reclama una atención especial a sus fundamentos teóricos. Asimismo, su cercanía histórica y relación teórica con la fenomenología ha generado una notable confusión en su identificación y justificación como enfoque de investigación. El presente artículo persigue clarificar los fundamentos epistemológicos y posibilidades metodológicas de la hermenéutica en la investigación en educación. Para ello, en primer lugar se analizan las diferencias fundacionales entre la fenomenología trascendental de Edmund Husserl, la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger y la filosofía hermenéutica de Hans-George Gadamer. Posteriormente, se exponen una serie de propuestas metodológicas actuales inspiradas por estas líneas de pensamiento, explorando en profundidad tres de ellas: el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max Van Manen, la fenomenología post intencional de Mark Vagle y la propuesta hermenéutica de Nancy Moules, cuyo análisis incluye posibles críticas o debates teóricos surgidos recientemente. De este modo, el texto ofrece una panorámica actual y crítica de las posibilidades de la investigación hermenéutica en educación que pueda impulsar el desarrollo de proyectos desde esta perspectiva.

**Palabras clave:** fenomenología; hermenéutica; metodología de investigación; educación.

## ENG Conducting Hermeneutic Research in Education: Epistemological Foundations and Implementation

**Abstract.** Hermeneutics constitutes a philosophical movement with a profound influence on research in the social sciences —including educational research— the humanities, and health sciences. Although it is commonly referred to as a methodological perspective, hermeneutics is primarily an epistemological project, which requires special attention to its theoretical foundations. Furthermore, its historical proximity and theoretical relationship with phenomenology have led to considerable confusion in its identification and justification as a research approach. This article aims to clarify the epistemological foundations and methodological possibilities of hermeneutics in educational research. To this end, the fundamental differences between Edmund Husserl's transcendental phenomenology, Martin Heidegger's hermeneutic phenomenology, and Hans-George Gadamer's hermeneutic philosophy are analysed. Subsequently, a series of current methodological proposals inspired by these lines of thought are presented, exploring two of them in depth: the phenomenological-hermeneutic method proposed by Max Van Manen, Mark Vagle's post-intentional phenomenology, and Nancy Moules' hermeneutic proposal, whose analysis includes possible criticisms or theoretical debates that have recently arisen. In this way, the text offers a current and critical overview of the possibilities of hermeneutic research in education that can promote the development of projects from this perspective.

**Keywords:** phenomenology; hermeneutics; research methods; education

<sup>1</sup> Fuente de financiación: Este trabajo es fruto parcial de la tesis doctoral "Gestos Pedagógicos de Hospitalidad en Contextos de Vulnerabilidad: una Inmersión Hermenéutica", defendida en la Universidad de Murcia en el año 2025, y financiada mediante las "Ayudas para la formación de Personal Investigador en Universidades y Organismos Públicos de Investigación de la Región de Murcia en los ámbitos académico y de interés para la industria" del Plan de Actuación de la Fundación Séneca 2021 (21607/FPI/21). Este artículo se desarrolla dentro del "Período de Orientación Posdoctoral" de dicha ayuda.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Preámbulos históricos de la hermenéutica filosófica. 3. Propuestas metodológicas de actualidad: Van Manen, Vagle y Moules. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Castillo-López, M. (2025). Desarrollar investigación hermenéutica en educación: fundamentos epistemológicos y puesta en práctica. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3 (2025), e105041

## 1. Introducción

Tradicionalmente comprendida como el “arte de la interpretación”, la hermenéutica constituye una corriente filosófica que ha resultado ampliamente influyente en la investigación en Ciencias Sociales —donde se incluye la investigación educativa— Humanidades y Ciencias de la Salud”. Si bien existe cierto acuerdo disciplinar en señalar a Friedrich Schleiermacher, Martin Heidegger y Hans-George Gadamer como referentes de la hermenéutica filosófica contemporánea, esta cuenta con un amplio desarrollo teórico repleto de rupturas epistemológicas. Por este motivo, es preciso identificar y distinguir las distintas posiciones teóricas que la rodean, de modo que sea posible enfrentar la confusión terminológica que se observa actualmente en múltiples estudios de naturaleza cualitativa en educación.

En este sentido, cabe señalar la profunda diferencia que separa la fenomenología de la hermenéutica y destacar las complejidades que implica relacionarlas. A su vez, es preciso conocer que, aún acuñadas como enfoque metodológico, la fenomenología y la hermenéutica constituyen primordialmente proyectos ontoepistemológicos, lo cual reclama una atención especial a sus preámbulos históricos y a sus fundamentos teóricos (Morales, 2011; Pérez, Nieto-Bravo y Santamaría-Rodríguez, 2019). De hecho, la cercanía histórica y relación teórica de ambas líneas de pensamiento han generado una notable confusión en la identificación y justificación de la hermenéutica como enfoque de investigación (Kakkori, 2009).

Por este motivo, el presente artículo persigue clarificar tanto las bases epistemológicas como las posibilidades metodológicas de la hermenéutica en la investigación en educación. Para ello, en primer lugar, se realiza un breve recorrido por las raíces históricas de la hermenéutica, explicitando sus orígenes y referentes modernos. En dicho recorrido, se presta especial atención a la irrupción de la fenomenología (Husserl, 1901/2006), puesto que, si bien esta corriente nace y se desarrolla en paralelo a la hermenéutica, es a partir del referente fenomenológico Martin Heidegger y su alumno, Hans-George Gadamer, que se articula la hermenéutica filosófica del siglo XX (Vattimo, 1995).

Tras el recorrido histórico, que aúna la distinción y clarificación teórica entre la fenomenología trascendental (Husserl, 2006), la fenomenología-hermenéutica/ontológica (Heidegger, 1927) y la hermenéutica (Gadamer, 1927) siguiendo fuentes originales, se procede a la exploración de diferentes propuestas metodológicas de investigación que, inspiradas en las corrientes anteriores, se han venido desarrollando recientemente en distintas áreas de conocimiento como la educación, la psicología o la enfermería (Giorgi, 1970, 2009; Smith, Flowers & Larkin, 2009; Martínez, 1996, 2008, 2014; Van Manen, 2003; Moules et al, 2015; Vagle, 2018).

Específicamente, se profundiza en tres de ellas: el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2003), la fenomenología post intencional de Mark Vagle (2018) y la propuesta hermenéutica de Nancy Moules et al (2015). El primero constituye una iniciativa de amplio reconocimiento internacional en la investigación educativa, que a su vez ha sido objeto de debate académico recientemente (Kakkori, 2009; Zahavi, 2019). Por su parte, la apuesta de Mark Vagle (2018) tiene un carácter más reciente pero ha obtenido un alto impacto y reconocimiento en el área. Por último, la propuesta de Moules et al (2015) supone una apuesta novedosa al estar esencialmente inspirada en Gadamer. Además, si bien procede del área de investigación en Enfermería, posee potencialidades para su desarrollo en la investigación educativa.

El análisis de las propuestas incluye su sostén epistemológico y sus directrices metodológicas, además de posibles críticas recibidas desde la comunidad académica. En esta línea, se explora a su vez el debate teórico surgido en los últimos años respecto a la justificación y pertinencia de metodologías filosóficas aplicadas en otras disciplinas (Kakkori, 2009; Zahavi, 2018, 2019). De este modo, se ofrece una panorámica actual y crítica de la actualidad de la investigación hermenéutica en educación con la intención de promover el desarrollo de nuevos estudios desde esta perspectiva.

## 2. Preámbulos históricos de la hermenéutica filosófica

Históricamente, la noción de hermenéutica ha acogido múltiples concepciones que la han convertido en una entidad compleja y repleta de matices (González, 2011), sin perder con ello la esencia de su significado: la cuestión de la interpretación. Durante la Edad Media, esta se relaciona esencialmente con la interpretación o exégesis bíblica (Beuchot, 2012). En el siglo XVI, la Reforma Protestante abrió el debate público en torno a quién poseía la legitimidad de interpretar las Sagradas Escrituras, y su consecuente revolución cultural trajo consigo la ampliación del significado de la hermenéutica (Smith, 1991). De este modo, en el siglo XVII ya se concibe la hermenéutica como la interpretación de todo tipo de textos, como es concebida actualmente (Jovanovic, 2014).

Durante los siglos posteriores, se produce un amplio desarrollo de la hermenéutica desde la filosofía, con aportaciones clave de autores como Ast, Wolf y Schleiermacher, quien sería posteriormente bautizado como

el padre de la hermenéutica filosófica al identificar la importancia del lenguaje y reclamar la naturaleza dialéctica del pensamiento entre las partes y el todo (González, 2011). En el siglo XIX, las ideas de William Dilthey destacarían en el debate de la cuestión del método en las denominadas ciencias humanas, al defender la importancia de la comprensión de los fenómenos humanos frente a la explicación de las ciencias naturales. Su legado marcaría autores posteriores como Martin Heidegger y Hans-George Gadamer. No obstante, antes de profundizar en ambos autores cabe considerar la irrupción de otra línea de pensamiento, que marcaría el comienzo del siglo XX y que, si bien nace alejada del planteamiento hermenéutico, constituiría el engranaje donde conectarían los mayores referentes de la filosofía hermenéutica: la fenomenología.

## 2.1. La irrupción fenomenológica. Husserl y Heidegger

Si bien el origen de la palabra *fenomenología* se remonta a la cultura alemana del siglo XVIII, no es hasta principios del siglo XX que es acuñada como método por el filósofo y matemático Edmund Husserl (1901/2006). El autor, considerado el fundador de la fenomenología, propone “una ciencia nueva y puramente teórica” (p.38). Su intención era conformar una ciencia rigurosa aplicable a toda disciplina, que permitiese una *clarificación* del conocimiento. Como herencia de su maestro Franz Brentano, Husserl defiende la *intencionalidad de la conciencia*, es decir, la asunción de que cada acto de la conciencia implica un objeto, independientemente de su existencia: “nada importa que los actos mentales se dirijan en ocasiones a objetos trascendentales o incluso inexistentes e imposibles” (Husserl, 1901/2006, p.228). Los fenómenos se convertían en *objetos intencionales*, a los que se dirigían los *actos intencionales* de la conciencia. Así, sujeto y objeto constituían un binomio inseparable, desafiando toda epistemología tradicional (Moran, 2011).

En su madurez intelectual, Husserl (1996) plantea su método fenomenológico, dirigido a superar lo que denominaba *actitud natural* —conformada por el saber popular y el conocimiento científico— y poder alcanzar la *esencia* de los fenómenos. Su método asumía cuatro planos o esferas —el mundo teórico (las tradiciones, la religión); el mundo vital, la actitud fenomenológica y la subjetividad trascendental— que era posible transitar mediante *reducciones fenomenológicas*. Únicamente la última permitiría identificar los rasgos esenciales de los fenómenos que se presentaban a la conciencia.

La base esencial de las reducciones era la *epojé*, término proveniente de la corriente escéptica, que significaba “suspensión” e invitaba a poner *entre paréntesis* las ideas de carácter científico, filosófico y cultural acerca de un fenómeno, activando un *estado de duda* ante la realidad. Desde la perspectiva husserliana, *todo* aquello que aparecía a la conciencia podía ser explorado desde la fenomenología: no únicamente las experiencias conscientes, sino a la propia conciencia. La creciente atención de Husserl a la *epojé* y el ego trascendental le acercaron a los planteamientos racionalistas —Kant y Descartes— que inicialmente rechazaba (Moran, 2011). A pesar de los esfuerzos en superar la separación sujeto-objeto, la fenomenología se presentaba como una propuesta cartesiana radical. Como consecuencia, muchos de sus alumnos se alejaron de su postura, lo cual desembocó en una enorme ramificación teórica.

El primer y más radical viraje de la fenomenología lo lideró uno de sus mejores estudiantes: Martin Heidegger, quien impulsó un giro ontológico hacia la pregunta por el Ser (1927). Rechazando el enfoque intelectualista de su maestro —que calificó como “egología”— se alejó de las nociones de *conciencia* y *epojé*, defendiendo la naturaleza situada del ser humano, mediante la expresión Ser en-el-mundo: el Dasein (Daniele, 2014). No obstante, Heidegger nunca repudió la esencia del enfoque fenomenológico de Husserl, afirmando en su más reconocida obra la deuda contraída con su maestro:

Si la siguiente investigación logra dar algunos pasos hacia la apertura de las “cosas mismas”, el autor lo debe, en primer lugar, a E. Husserl, que, durante sus años de docencia en Friburgo, [...], familiarizó al autor con los más diversos dominios de la investigación fenomenológica. (Heidegger, 1927, p.48)

El planteamiento de Heidegger se articula en torno a la denuncia del olvido del Ser en el pensamiento contemporáneo: “hoy esta pregunta ha caído en el olvido” (1927, p.13). Para el autor, la existencia humana no es una entidad que esté en el mundo, sino que los humanos se encuentran *arrojados* al mundo: “este carácter de ser del Dasein, oculto en su de-dónde y adónde, [...] es lo que llamamos la condición de *arrojado* de este ente en su Ahí” (p.139).

Heidegger reclama la naturaleza del ser humano como ser *cuestionante*. Es el interés por el Ser lo que marca la existencia humana: el cuestionamiento se impone a otras formas de interacción (Moran, 2011). Dicho interrogatorio se desarrolla mediante la fenomenología, ahora fenomenología hermenéutica. La existencia no es genérica sino específica, puesto que cada ser humano “construye su interpretación de la realidad” (Heidegger, 1927, p.207).

Ser consciente de la propia existencia es “un modo del estar-en-el-mundo” (p.210). El análisis existencial se articula con la cuestión del tiempo: “el ser sólo es captable, en cada caso, desde la perspectiva del tiempo” (Heidegger, 1927, p.29). El autor rechaza la idea metafísica que define el Ser como eterno, inmutable e intemporal. Por el contrario, asume la existencia humana desde su inmersión en el tiempo, abarcando pasado y futuro, y limitada por la muerte:

El ser del Dasein tiene su sentido en la temporeidad. Pero esta última es también la condición que hace posible la historicidad como un modo de ser tempóreo del Dasein mismo [...]. El carácter de la historicidad es previo a lo que llamamos historia (el acontecer de la historia universal). (p.30)

La historicidad y el lenguaje constituyen los dos pilares fundamentales que inspirarán el pensamiento hermenéutico desarrollado por el filósofo alemán Hans-George Gadamer, estudiante de Heidegger (Grondin,

1999). Partiendo de los desarrollos heideggerianos en torno a la hermenéutica o interpretación como *modo de ser* del *Dasein*, Gadamer profundiza en la naturaleza de dicha hermenéutica como *experiencia*, como *acontecer*.

## 2.2. Hermenéutica como modo de existencia: Gadamer

Hans-George Gadamer denuncia la comprensión errónea del concepto de verdad de su época, consecuencia de una obsesión científica por la medición y el control. El autor rechaza la concepción moderna e instrumental del entender para defender la comprensión como experiencia, como un verdadero *acontecimiento*. No es “lo que hacemos ni lo que debiéramos hacer” sino aquello que sucede “con nosotros por encima de nuestro querer y hacer” (Gadamer, 1999, p.10).

Inspirado por su maestro Heidegger, Gadamer concibe el entender como la forma original de existencia del *Dasein*, del ser-ahí: “como el respirar y el amar [...] nosotros no dominamos nada” (Grondin y Ruiz-Garrido, 2003, p.42). Como en un juego, que cumple su objetivo únicamente cuando “el jugador se abandona del todo” (Gadamer, 1999, p.144) a este. Así, comprender no es una acción sino *ser*.

Gadamer (1999) acuña el concepto de *horizonte* para nombrar aquella parcela de significados que conforman el modo de pensar de cada quién. Se trata de una línea movediza, dinámica, que se dilata con la experiencia humana: “no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno” (p.309). Dicho horizonte no es objeto de rechazo y superación —como argumentaba Husserl— sino la condición de posibilidad de todo comprender, que se conforma sin que la persona sea consciente de él:

Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el Estado en que vivimos. [...] Los prejuicios de un individuo son mucho más que esos juicios. La realidad histórica de su ser. (Gadamer, 1999, p.344)

Todo entendimiento parte de un horizonte de sentido que se articula según la herencia de lo que Gadamer denomina la *tradición*: el pasado cultural. La tradición constituye una autoridad anónima que influye en el comportamiento y razonamiento humano: el horizonte de sentido es el resultado de la condición sociohistórica. De este modo, la comprensión tiene una condición *prejuiciosa* ineludible, donde el prejuicio es asumido desde una concepción positiva. Al analizar el pasado, la raíz del presente no se abandona. Existe una conexión irreductible entre presente y pasado que se representa en el *círculo de la comprensión* (Gadamer, 1999).

La continua exposición al mundo que se habita expone el horizonte de sentido a una continua revisión de sus prejuicios, creándose una dinámica de eterna e inacabable formación que se inspira en la noción humanística de *bildung*. Cada experiencia de comprensión es única, y afecta al horizonte de sentido tal y como se encuentra en dicho instante. De este modo, la comprensión es un ejercicio constante de aplicación de los propios prejuicios. Ello lleva a Gadamer proponer el acto de preguntar como el motor del fenómeno de la comprensión: “el impulso que representa aquello que no quiere integrarse en las opiniones preestablecidas es lo que nos mueve a hacer experiencias” (Gadamer, 1999, p.444).

De este modo, la pregunta se prioriza frente a la respuesta, siempre modificable. Asimismo, la preponderancia de la pregunta implica la ausencia de una respuesta definitiva: la conversación del comprender no se acaba, tan solo se pausa. De este modo, Gadamer abre un debate que, por sí mismo, no debe poseer un fin concreto, puesto que el ejercicio de la comprensión es siempre abierto a una nueva exposición. La eterna parcialidad del comprender supone, a su vez, un ejercicio de humildad en el reconocimiento de la finitud humana.

## 2.3. La transición fenomenológico-hermenéutica: consideraciones prácticas

Comprender las complejidades de la filosofía hermenéutica del siglo XX implica atender sus continuidades y desencuentros teóricos, así como observar las influencias que se producen entre diferentes autores y supuestos epistemológicos. Si bien se asume en el recorrido realizado la ausencia de otros autores clave (como por ejemplo, Paul Ricoeur o Luigi Pareyson), en este caso, por motivos de espacio, se ha centrado la atención en tres autores que encabezan las tres vertientes que son objeto de confusión terminológica y epistemológica en estudios cualitativos en educación: Edmund Husserl (fenomenología trascendental), Martin Heidegger (fenomenología ontológica-hermenéutica) y Hans-George Gadamer (hermenéutica).

Edmund Husserl (1901/2006) plantea una inquietud en torno a la necesidad de una clarificación pura del conocimiento, desde una concepción sujeto-objeto, que persigue indagar el funcionamiento de la conciencia intencional (noema-noesis) y en la esencia de los fenómenos. Posteriormente, en su época madura (Husserl, 1996), es cuando plantea el método fenomenológico basado en la *epojé* y la superación de la actitud natural. En síntesis, se trata de un planteamiento trascendental que termina radicalizando el proyecto cartesiano que el mismo Husserl criticaba.

Su mejor estudiante, Martin Heidegger, se aleja de este planteamiento solipsista, centrado en la conciencia, para cambiar el foco hacia una preocupación ontológica. Cuando Heidegger (1927) entona el *ser-en-el-mundo*, nace la cuestión interpretativa respecto a dicho mundo, en el que el ser humano se encuentra arrojado sin remedio. Su hermenéutica “no se refiere ni a la ciencia ni a las reglas de interpretación textual, ni a la metodología de las *ciencias humanas*, sino al análisis fenomenológico del *Dasein*” (Kakkori, 2009, p.24).

De este modo, el autor que pone el foco en la comprensión como *modo de existir* del ser humano es Hans-George Gadamer (1999), aludiendo a la hermenéutica como ejercicio de existencia. Para Gadamer, la comprensión no es una acción que se ejecuta sino un acontecer que se experiencia, y frente al cual



únicamente es posible prestar atención a lo que ya figura en nuestro horizonte de sentido a raíz del contacto con la tradición. De este modo, la hermenéutica como ejercicio fundacional del existir en-el-mundo, está atravesado por el lenguaje y la contextualización histórica, los cuales son ineludibles.

Retomando la cuestión de la investigación, la distinción entre los focos de atención de los tres autores permite un acercamiento fundamentado a la construcción o desarrollo de perspectivas metodológicas en el ámbito cualitativo desde estas perspectivas, puesto que suponen diferentes supuestos epistemológicos. La ruptura fundacional Husserl-Heidegger y la posterior ramificación de la fenomenología alberga, a su vez, una alta complejidad que, si bien no requiere un conocimiento especializado en filosofía, sí señala la necesidad de conocer y profundizar en las bases fundacionales de las diferentes corrientes, de modo que sea posible evitar simplificaciones o malentendidos al respecto (Zahavi, 2019; Bedayo, 2021).

### 3. Propuestas metodológicas de actualidad: Van Manen, Vagle y Moules

Actualmente, existen diferentes propuestas metodológicas de investigación fenomenológica, fenomenológico-hermenéutica y hermenéutica que han sido desarrolladas desde la investigación educativa, o que provienen de otras áreas sociosanitarias pero que se consideran pertinentes y adaptables a la misma, con una alta popularidad en su campo de estudio. Todas ellas constituyen opciones metodológicas para ahondar en las experiencias educativas desde diferentes supuestos epistemológicos y con diferentes focos de atención (Aguirre y Jaramillo, 2012; Flores et al., 2014; Pérez et al., 2019).

En el caso de la investigación fenomenológica descriptiva, destacan diferentes figuras procedentes de diversas áreas del conocimiento. En el ámbito pedagógico, destaca el pedagogo Miguel Martínez Miguélez (1996, 2008, 2014), que desarrolla un procedimiento ampliamente utilizado en investigaciones educativas (Hernández y Herrera, 2011; García y Varguillas, 2015; Goncalves, 2017; Fuster et al., 2018; Orfila y Medina, 2018). En este sentido, también cabe señalar el desarrollo de investigaciones teóricas acerca de cuestiones pedagógicas desde la fenomenología de Husserl (Pallarès, Hernández y Garbanzo, 2025).

Desde la rama psicológica, destaca el psicólogo Amedeo Giorgi, con las obras *Psychology as a Human Science: A Phenomenologically Based Approach* (1970) y *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach* (2009). Su propuesta metodológica ha sido extensamente desarrollada en el ámbito educativo (Guijarro, 2016; Héctor, 2019). A su vez, se encuentra el *Interpretive Phenomenological Analysis* (IPA) propuesto por Jonathan A. Smith, Paul Flowers and Michael Larkin (2009), que ha sido ampliamente utilizada en investigación educativa (Alase, 2017; Aoki et al., 2022).

Si bien utiliza el término “interpretativo” —puesto que defiende que no hay una descripción sin interpretación—, la IPA se sitúa, en mayor medida, en un paradigma descriptivo. Este planteamiento ha recibido críticas por parte de distintos académicos, por la ausencia de una fundamentación teórica concisa y coherente con la metodología propuesta (Van Manen, 2017; Zahavi, 2019). En este caso, Zahavi (2019) plantea que “el enfoque del IPA es claramente cualitativo. No es reduccionista y busca proporcionar descripciones experienciales ricas. Pero ¿es eso suficiente para garantizar sus credenciales fenomenológicas?” (p.900). A grandes rasgos, la crítica gira en torno al uso del término “fenomenológico” en su método y el desarrollo de una metodología “cualitativa” al uso (Van Manen, 2017).

Con respecto a las perspectivas metodológicas descendientes de la fenomenología hermenéutica, se destacan dos propuestas. En primer lugar, el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por el pedagogo Max Van Manen (2003), que ha obtenido amplio reconocimiento internacional y ha sido desarrollado en múltiples investigaciones educativas (Ayala, 2011; Jordán y Arriagada, 2016; Gutiérrez, Molina y Rodríguez, 2016; García, 2017; Jordán y Méndez, 2017; Machado y Perdomo, 2018; Torres, 2019; Fernández, 2020). En segundo lugar, encontramos la fenomenología post intencional de Mark Vagle (2018), actual catedrático de Currículo e Instrucción en la Universidad de Minnesota (Estados Unidos). El carácter emergente de esta propuesta se observa en su principal localización en tesis doctorales (Nielsen-Winkelman, 2018; Opara, 2023; DeWaard, 2023; VonGrey, 2023), y se plantea como una opción con amplio potencial en la investigación educativa. A su vez, se recogen múltiples planteamientos teóricos que exploran cuestiones pedagógicas, especialmente a nivel existencial y ontológico, desde los planteamientos de Heidegger (Fullat, 2003; Castro, 2013; Rodal, 2016; Yepes, 2021).

Por último, dentro de la rama hermenéutica con referencia a Hans-George Gadamer, destacan dos propuestas. La primera de ellas es la propuesta hermenéutica de Nancy Moules et al. (2015). Si bien sus autores de referencia provienen del área de Enfermería, esta metodología ha sido ampliamente recibida e implementada en investigaciones del área de educación (Volstad et al., 2020; Castillo, 2025). Por otro lado, figura la hermenéutica crítica de Hans-Herbert Kögler (1996), con respecto a la cual se encuentran estudios que lo asumen como perspectiva metodológica en investigación educativa (Alvunger y Adolfsson, 2016), así como publicaciones teóricas que lo defienden como una alternativa con potencial en la investigación educativa actual (Dunaj y Mertel, 2022).

Si bien la propuesta gadameriana ha sido extensamente tratada por múltiples autores, cabe destacar, en el contexto español, los trabajos de Anna Pagès, en torno a la hermenéutica en relación con la educación y la transmisión cultural (Pagès, 1992, 2005, 2009, 2016), así como los de Jordi Planella (2005) y Conrad Vilanou (2001, 2002) respecto a una pedagogía hermenéutica. En el contexto hispanoamericano, entre muchos otros (Joaqui y Ortiz, 2016; Atangana, 2018), destaca el autor colombiano Rafael Flórez, (1989, 1994); así como la mexicana María Rosa Palazón Mayoral que, además de Gadamer, incorpora otros pensadores a su reflexión pedagógica (Palazón, 2014).

A continuación, se describen en profundidad el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2003), la fenomenología post-intencional de Mark Vagle (2018) y la propuesta hermenéutica de Nancy Moules et al (2015), con el objetivo de explicitar y contrastar los supuestos teóricos y el desarrollo metodológico de ambas. El primero supone una iniciativa de amplio reconocimiento internacional en la investigación educativa, que a su vez ha sido objeto de debate en el ámbito internacional e interdisciplinar, con respecto a su fundamentación teórica (Kakkori, 2009; Zahavi, 2019). El segundo constituye una apuesta por la conversación filosófica entre la fenomenología y las posturas post-estructuralistas, en búsqueda de una investigación hacia el cambio social (Vagle, 2018). La última propuesta (Moules et al, 2015) está esencialmente inspirada en Gadamer y, si bien nace desde el área de investigación en Enfermería, se han explicitado sus potencialidades en el desarrollo de la investigación educativa (Estefan, 2015).

### 3.1 El método fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen

Max Van Manen es actual Catedrático de Educación en la Universidad de Alberta (Canadá). De origen holandés, ha dedicado gran parte de sus estudios a la reflexión pedagógica sobre la práctica educativa. Su obra más destacada es *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003), seguida de *Fenomenología de la práctica* (2016), cuyas versiones originales se publicaron en 1990 y 2014, respectivamente. El autor afirma que la investigación en ciencias humanas se basa en la escritura reflexiva, la cual posibilita a posteriori la lectura reflexiva: “la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje” (Van Manen, 2003, p.58).

De este modo, su método nace con un objetivo eminentemente práctico: “comprender la experiencia vivida prerrelexivamente por los educadores y los menores en la cotidianidad e inmediatez propias del mundo de la vida educativa” (Van Manen, 2003, p. 27). Dicha comprensión se daría a través de la transformación de la experiencia vivida en un formato textual, que recoja su esencia y tenga carácter evocativo: “una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible” (Van Manen, 2003, p.59).

La creación del texto fenomenológico implica seis actividades investigadoras, que interactúan de modo dinámico durante el proceso de investigación. La primera de ellas implica identificar una experiencia vivida, concebida como la conciencia inmediata de cualquier situación vital que se obtiene una vez ha sucedido. Una vez seleccionada, cabe plantear la pregunta fenomenológica: “¿cuál es su esencia o naturaleza?” y explicitar los conocimientos previos que se poseen al respecto.

La segunda actividad investigadora consiste en explorar dicha experiencia como es vivida y no como es conceptualizada. La propuesta del autor es abordar la investigación a través de descripciones exhaustivas de la experiencia, las cuales constituirán el material fenomenológico del texto final. Mientras que las descripciones incluyen las experiencias personales y descripciones desde el punto de vista de personas concretas, el texto fenomenológico pretende trascender de lo subjetivo a lo intersubjetivo, a lo *universal* y esencial de la experiencia.

Las descripciones implican un tipo de escritura específico, que implica: describir un único ejemplo de la experiencia requerida, de manera profunda y directa —sin explicaciones causales o interpretaciones acerca de ella—, aludiendo a aspectos *páticos* —emociones, sensaciones— y evitando un lenguaje sobrecargado. Se “trata de tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (Van Manen, 2003, p.80).

La obtención de las descripciones experienciales puede realizarse mediante la escritura reflexiva de los participantes —lo cual requiere considerar su edad, predisposición y contexto—, mediante entrevistas conversacionales sobre la experiencia vivida, a través de grabación de audio de anécdotas concretas o la observación participante. También se incluye el uso de recursos literarios, biografías, diarios, producciones artísticas y otras fuentes experienciales.

La tercera actividad investigadora implica reflexionar acerca de los aspectos esenciales del fenómeno, con el objetivo de “aprehender el significado esencial” a través de la “apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexivos de la estructura de significado de la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p.95) a través de temas. Los *temas* en ciencias humanas adquieren un carácter filosófico y metodológico. Al constituir las estructuras de la experiencia, deben alejarse de una enunciación abstracta para extraer aquello que sea revelador del relato, lo que permite a dicha experiencia ser la que es.

Respecto al procedimiento, se propone un primer análisis holístico o *sentencioso*, seguido de un marcaje —señalar frases concretas relevantes— y una última fase *línea a línea*, donde se divide la descripción en frases o grupos de frases, y se analizan. Otras herramientas de reflexión fenomenológica incluyen, por ejemplo, las transformaciones lingüísticas, el recurso de las artes, y la profundización en la temática a través de la conversación interpretativa con los participantes u otros investigadores (*investigar con*).

Van Manen propone cuatro categorías estructurales del mundo de la vida como ejes esenciales de la reflexión: la espacialidad, como el espacio *sentido* preverbal que percibimos; la corporeidad; la temporalidad, como tiempo percibido; y la relacionalidad o comunalidad, es decir, aquellas relaciones vividas que mantenemos con los demás, dentro de un espacio interpersonal compartido. También propone la reducción eidética o variación libre imaginativa como herramienta teórica.

La cuarta actividad investigadora implica describir el fenómeno mediante la escritura. La escritura fenomenológica entreteje la descripción de la experiencia con la reflexión de lo único: “el objeto principal de las ciencias humanas es, en esencia, un proyecto lingüístico (Van Manen, 2003, p.142). Cobran una gran

importancia los registros anecdóticos, como formatos que expresan la experiencia de un modo singular; y la presencia de ejemplos diferentes que expresen los elementos invariables del fenómeno.

La quinta actividad exige “mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno” (p.31), orientándose siempre hacia la experiencia. Van Manen (2003) señala tres problemas principales de la teoría e investigación educacional moderna: su carácter ecléctico, que divide la atención en un gran número de disciplinas que no son pedagogía; su carácter abstracto, propio de toda actividad académica; y su incapacidad para responder a las problemáticas actuales de tipo pedagógico, sucumbiendo a aquellas de interés político. Frente a ello, el autor defiende la necesidad de buscar la naturaleza de la pedagogía, destacando su carácter inefable.

La fenomenología vanmaniana parte de la experiencia particular y vuelve a ella, generando en el proceso un conocimiento reflexivo acerca de qué significado se le otorga a dicha experiencia. En este sentido, la sexta y última actividad investigadora consiste en equilibrar las partes y el todo en el texto fenomenológico. Se propone un movimiento *avanti indietro* entre las partes y el texto global. Según Van Manen (2003) en la investigación fenomenológica “no hay ningún conjunto definitivo de procedimientos de investigación ofrecidos aquí que se pueda seguir ciegamente [...] Dependerán más de la sensibilidad interpretativa, la reflexión inventiva, el tacto académico y el talento como escritor que desarrolle el investigador” (p.53).

Considerando las raíces epistemológicas de la propuesta, es posible observar que la de Van Manen (2003) se identifica con una metodología de naturaleza fenomenológico-hermenéutica, donde aúna conceptos de varias corrientes. El autor propone centrarse en la esencia (Husserl, 1901/2006) de la experiencia vivida, y describirla a través de un texto fenomenológico que recoja la descripción pero que, a su vez, sea evocativo (Gadamer, 1999). Defiende la importancia del lenguaje, pero no ahonda en la historicidad de dicho lenguaje o la consideración de las estructuras y contextualización de las experiencias. Dada la combinación de su posicionamiento teórico, este ha generado diferentes controversias en el debate académico, especialmente desde el área de filosofía.

De modo genérico, Leena Kakkori (2009) señala la ausencia de coherencia en el desarrollo de estudios fenomenológico-hermenéuticos, argumentando la existencia de “una contradicción o tensión inherente entre la fenomenología husserliana y la hermenéutica gadameriana” (p.20) que resulta en una incoherencia metodológica. Específicamente, al respecto de la propuesta de Van Manen, realiza una crítica a su coherencia interna: “existen problemas teóricos inherentes y contradicciones entre la hermenéutica y la fenomenología en sus argumentaciones. Él utiliza toda la herencia de la fenomenología sin distinguir entre los diferentes tipos de fenomenología o movimientos fenomenológicos” (p.25). Asimismo, problematiza la cuestión de la *esencia* tal y como la propone Van Manen en su metodología.

Posteriormente, Dan Zahavi (2019) retoma la cuestión y, en referencia a la obra de Van Manen (2003), señala diferentes aspectos donde el pedagogo habría “simplificado” las teorías de referencia, afirmando que “la finalidad de la descripción fenomenológica no puede ser simplemente reproducir la experiencia original sin alteraciones” (Zahavi, 2019, p.9404). Como réplica, Van Manen (2019) señala que Zahavi (2019) sostiene una visión limitada de la fenomenología. Asimismo, defiende que, frente a una filosofía fenomenológica de carácter ortodoxo, que “estudia fenomenológicamente la naturaleza de los conceptos filosóficos” (Van Manen, 2019, p.6), él desarrolla una fenomenología filosófica que rescata la intención de analizar la experiencia, explorando “filosóficamente cómo se dan las cosas en la experiencia—por ejemplo, el fenómeno de la enfermedad, quedarse dormido...” (p.6).

La contrarréplica de Zahavi (2020) retoma el debate y suma la crítica, en este caso, respecto a la baja accesibilidad de su método para los no especialistas, principalmente debido a la presencia de conceptos filosóficos —como las nueve reducciones— que podrían resultar complejos a personas ajenas a la materia. Este constituye el último movimiento de la conversación entre ambos autores —en medios académicos—. No obstante, este debate ha despertado múltiples posicionamientos, como el de Bedoya (2022), quien matiza la crítica de Dan Zahavi (2019, 2020) al exponer conexiones entre algunos textos de Martin Heidegger y la propuesta vanmaniana, si bien concuerda en la baja presencia de desarrollo teórico fenomenológico en esta última.

### 3.2. La fenomenología post intencional de Mark Vagle: diálogo y juego teórico

Mark D. Vagle es actual catedrático de Currículo e Instrucción en la Universidad de Minnesota (Estados Unidos). En su obra *Crafting Phenomenological Research* (Vagle, 2018), con su edición primera en 2014, desarrolla sus ideas respecto a una *fenomenología post-intencional*, relacionada con el cambio y la transformación social. Asumiendo la multiplicidad fenomenológica como base de su planteamiento teórico, el autor ahonda en las raíces de Husserl, Heidegger, Gadamer, Sartre, Ricoeur para ponerlas en diálogo con autores post estructuralistas del siglo XX. De este modo, propone un abordaje de la experiencia vivida en educación que se entrelace con las realidades sociales actuales.

Vagle (2018) describe la fenomenología como una tarea *artesana*, un acto creativo sin método impuesto. El autor se aleja del planteamiento husserliano, en mayor sintonía con los trabajos de Heidegger, Gadamer, Sartre y Merleau-Ponty, los cuales combina con filosofías post estructuralistas. De este modo, la fenomenología post-intencional se sitúa “en el borde de la fenomenología y en el margen del post estructuralismo” (p.186), *moviéndose* desde la visión esencialista y estable de los fenómenos de Husserl hacia una concepción histórica propia de los planteamientos posteriores, fundamentalmente los trabajos de Deleuze y Guattari (1987).

La posición *media* de la fenomenología post-intencional se retrata visualmente con el guion medio que une *post* e *intencional* en la propuesta del autor. Su uso no implica “un rechazo o movimiento de alejarse, ir más allá u oponerse a la intencionalidad. Más bien, [...] experimentar” (p.188), navegar hacia los huecos y partes medias. Dicha navegación “puede tener lugar cuando no pretendemos reconciliar los bordes y los márgenes de las teorías, sino trabajar los bordes y los márgenes para ver en qué pueden convertirse” (p.188).

Vagle (2018) problematiza la concepción husserliana de intencionalidad a través de diferentes *líneas de fuga*<sup>2</sup> (Deleuze y Guattari, 1987). La primera de ellas implica abandonar la noción hermética de *esencia* y el interés por las cosas *en sí*, para explorar en su lugar las *conexiones*, el *entre sí*. En esta línea, la segunda línea de fuga invita a reducir la atención dedicada a la conciencia y, en su lugar, focalizar en el *ser* y en la corporeidad de la existencia —siguiendo a Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty—.

Asumir un ser *corpóreo* remite —de la mano de Foucault— a un cuerpo no-neutro, atravesado por la cultura: un sujeto que construye y es, a su vez, *construido* por su mundo. Así, la última línea de fuga reclama la *multiplicidad* de la intencionalidad humana, donde la conexión sujeto-mundo no se genera de manera lineal, sino en “movimiento entre centros y multitudes” (Vagle, 2018, pp.193-194). Las intencionalidades no poseen *origen* claro ni llegan a un punto concreto de un *mundo* ordenado.

Vagle (2018) señala que la fenomenología post-intencional puede utilizarse en pos del cambio social, al considerar la condición situada de las subjetividades en un entramado social y jerárquico. Para que ello sea posible, es preciso un *diálogo interno*<sup>3</sup> que abandone la fenomenología tradicional, anclada en la esencia, y apueste por un trabajo filosófico “generativo, creativo y complicado” (p.199). Frente a “determinar la estructura esencial que *tiene* un fenómeno [...] ver en qué se puede llegar a convertir dicho fenómeno” (p.200).

Para ello, en su obra *Crafting Phenomenological Research*, Vagle (2018) detalla los cinco componentes metodológicos para procesos de investigación, desde un carácter abierto y cíclico. El primer componente consiste en identificar el fenómeno “en su(s) contexto(s), en torno a una cuestión social” (Vagle, 2018, p.205), ya que este “no es únicamente visto como una experiencia individual, sino también como un aparato social”, por lo que “es producido y produce, es provocado y provoca” (p.205).

La identificación del fenómeno implica la revisión *parcial* de la literatura, considerando que el objetivo es explorar “el fenómeno como es vivido —no usando teorías existentes para explicar o predecir” (p.208). A continuación, es preciso seleccionar aquellos/as autores/as *con* los que *comenzar a pensar*, entrando en una conversación filosófica abierta con otras teorías. Cabe señalar la importancia de profundizar en el pensamiento de cada autor/a antes de entrar en dicha conversación.

Tras identificar el fenómeno, se procede a describirlo en los contextos en los que se manifiesta, considerando el “contexto no únicamente como lugar, sino como “espacios, lugares, [...] situaciones, y momentos” (Vagle, 2018, p.212). A su vez, cabe identificar cómo dicho fenómeno puede “contribuir al cambio social, por grande o pequeño que éste sea” (p.214). Se recomienda que las personas participantes “representen colectivamente el abanico de contextos múltiples, parciales y variados” (p.215).

El segundo componente implica la recogida de material fenomenológico. Al no perseguir la definición de una esencia o una secuencia temática, sino “cómo el fenómeno podría tomar forma, cómo se produce en un espacio y un tiempo” (Vagle, 2018, p.219), el autor invita a los investigadores a experimentar creativamente a este respecto, siempre justificadamente. Asimismo, el tercer componente implica elaborar un “plan de post-reflexión”, donde se expliciten las preconcepciones y creencias del fenómeno para “explorar cómo intervienen en la producción del fenómeno” (Vagle, 2018, p.223).

El ejercicio de *post-reflexión* abarca todo el proceso de investigación, desde antes de recoger el material fenomenológico y hasta el final del estudio, formando parte del análisis. El autor propone un diario de reflexión o incluso un video-blog que recoja los pensamientos del investigador; escribir una reflexión inicial antes de comenzar el proceso de investigación; y volcar los propios pensamientos tras cada encuentro con participantes. Debido a este proceso reflexivo, Vagle (2018) recuerda que toda investigación fenomenológica post-intencional “es en parte autobiográfica” (p.225).

El cuarto componente implica explorar el fenómeno mediante el material fenomenológico, la teoría y la *post-reflexión*. Frente al proceder *todo-parte-todo*, Vagle (2018) reclama una lectura detallada, línea a línea, de las transcripciones y las propias anotaciones, seguida de un “diálogo dinámico y lúdico con las teorías” (p. 227). Dicho diálogo incluye: desmenuzar el material, identificando las cuestiones que generan extrañeza y atendiendo las sensaciones corporales que nacen; un segundo encuentro con la teoría; y explorar la *post-reflexión*, poniéndola en juego con el material y las teorías.

El último componente consiste en conformar el texto fenomenológico, que incluya las “provocaciones del fenómeno post-intencional en su(s) contexto(s)” (p.232). La estructura es libre, aludiendo a la creatividad del investigador. Vagle (2018) propone dos conceptos clave para la escritura: la *provocación* y la *producción*. La provocación es intensa, sobrecoge y *pausa* la lectura. Puede ser una parte de una entrevista o un dato concreto. La producción, por el contrario, describe o cuenta las diferentes formas en las que el fenómeno se desarrolla. En el análisis, las producciones muestran las formas del fenómeno al tiempo que sufren la

<sup>2</sup> El concepto utilizado por Vagle (2018) en inglés es *line of flight*, traducido del término francés *fuite* que aparece en la obra original (Deleuze y Guattari, 1987), donde se aclara que *fuite* “no sólo abarca el acto de huir o eludir, sino también *fluir*, filtrarse y desaparecer en la distancia (el punto de fuga en un cuadro es un punto de *fuite*)” (p. xvi).

<sup>3</sup> El *diálogo interno* propuesto por Vagle (2018) se inspira en los trabajos de Madeleine Grumet (1988) y Sarah Ahmed (2006), los cuales, si bien desarrollan un diálogo *externo* entre la fenomenología y otras teorías, constituyen para el autor un ejemplo de su propuesta a desarrollar a nivel *interno*.



*interrupción* de los momentos de provocación, atendiendo a “cómo estas producciones y provocaciones producen un cambio social” (p.233).

A rasgos generales, se observa que la fenomenología post-intencional que articula Vagle (2018) abre una conversación filosófica donde convergen los planteamientos de principios del siglo XX, desde Husserl hasta Gadamer, hasta las filosofías post-estructuralistas de finales del mismo siglo. Como afirma el propio autor, este se aleja primordialmente de las tesis husserlianas para despegar desde un planteamiento de corte más existencial y encarnado. En este sentido, dicho alejamiento no supone un rechazo a su terminología sino una resignificación de la misma, como sucede con el concepto y las implicaciones de la “intencionalidad” post-intencional.

Por este motivo, cabe puntualizar que el planteamiento de Mark Vagle, si bien es denominado fenomenológico por su origen teórico —el autor defiende que “la fenomenología es plural” (Vagle, 2018, p.20) — se trata de un ejercicio que asienta sus bases en un ejercicio hermenéutico, que considera no únicamente la comprensión de un fenómeno en sí mismo sino interrelacionado con el entorno en el que se inserta.

Las principales críticas que ha recibido este planteamiento han sido fundamentalmente dirigidas a su carácter eurocéntrico en torno al diálogo teórico establecido desde la fenomenología tradicional. En su artículo, Hong (2019) señala que, a pesar de su crítica a la investigación fenomenológica tradicional, percibe una falta de perspectiva decolonial e intercultural: “orientada a desafiar las perspectivas tradicionalmente occidentales —o, más específicamente, eurocéntricas— y las formas de producción de conocimiento” (p.6).

### 3.3. La hermenéutica como filosofía sustantiva en investigación: Moules et al.

La Dra. Nancy Moules es profesora en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Calgary (Canadá). Ha dedicado buena parte de sus estudios a la investigación hermenéutica en torno a la vivencia de la enfermedad. Desde principios de siglo articula una defensa de la hermenéutica como un acercamiento adecuado a las vivencias humanas y por ende, a las ciencias sociosanitarias (Moules, 2002). En el año 2015, se publica la obra *Conducting Hermeneutic Research*, (Moules et al., 2015) donde se desarrolla un acercamiento minucioso a la hermenéutica como procedimiento investigador. Si bien esta autora procede del área de enfermería, el planteamiento de la obra se realiza de modo amplio, lo cual permite su desarrollo en otras áreas de *ciencias humanas*, como es el caso de Castillo (2025).

Con una influencia esencialmente gadameriana, el libro constituye una guía para la comunidad investigadora, proponiendo la hermenéutica como filosofía sustantiva, que guía el pensamiento pero no establece un método cerrado de actuación. A nivel general, los autores destacan la importancia de concebir los encuentros humanos durante la investigación desde un *diálogo* (Gadamer, 1999) fundamentado en cuatro claves: la modestia, la humildad, la cortesía y el tacto. Por una parte, la actitud modesta y humilde posibilita la reafirmación de que el propio conocimiento es limitado y parcial; por otra parte, la cortesía y el tacto permiten el nacimiento de la sensibilidad y el entendimiento.

Posteriormente, de modo más específico, se exponen cinco directrices principales para desarrollar una investigación hermenéutica, de naturaleza abierta y flexible, mientras que invitan a cada investigador/a a guiarse intuitivamente por el propósito de investigación y no por el seguimiento de un método concreto. La implementación de dichas directrices debe realizarse siguiendo las necesidades del proceso específico que supone cada estudio, puesto que “las directrices no son imperativos metodológicos [...] funcionan de manera muy similar a las estrellas en la navegación. Uno no navega hacia las estrellas; ellas no indican cuándo navegar, ni cómo, y desde luego tampoco a dónde” (Moules et al, 2015, p.61, traducción propia).

La primera directriz recuerda al investigador/a que “el camino de la práctica hermenéutica está determinado por el fenómeno, no por el método” (Moules et al., 2015, p.62, traducción propia). Se trata de una *llamada*, la llegada de un fenómeno que lleva a plantear interrogantes acerca de aquello que se muestra. Asimismo, se reclama la importancia de lo particular, manteniendo la atención en el detalle desde una actitud disciplinada. En este sentido, señalan la importancia de que los “ejemplos sean tratados hermenéuticamente” (Moules et al, 2015, p.63, traducción propia), de modo que la experiencia transcrita evoque otras experiencias, posibles o reales, al lector:

El ejemplo influye en nuestro entender, condicionándolo. Por lo que no es simplemente que el ejemplo queda asumido en nuestro actual entender cuando vemos algo, sino que el acto de verlo tiene un efecto en nosotros mismos [...]. Esta aplicación dialógica caracteriza el movimiento *back and forth* del entender. (p.64, traducción propia)

Junto a la importancia del ejemplo, resalta la necesidad de contextualizar el entendimiento. Es a través de lo concreto, de las *historias* múltiples, donde se encuentra el sentido de lo sociohistórico. La relación con el pasado genera un impacto en el pensamiento presente y futuro, permitiendo flexibilizar la mirada y generar un posicionamiento crítico sin perder una actitud comprometida, atenta y cuidadosa (Davey, 2006).

La tercera directriz reclama una actitud vigilante y abierta frente al mundo. Una *vigilancia disciplinada* que no nace instintivamente sino que se cultiva y desarrolla. Poner en juego los propios pensamientos (Gadamer, 1999), problematizar las propias certezas y asumir la incertidumbre. En este sentido, se propone una atención constante a los propios razonamientos, de modo que se mantenga en todo momento una flexibilidad y evaluación respecto a cómo el investigador se relaciona con el conocimiento previo, nuevo y futuro.

Posteriormente, como cuarta directriz, los autores señalan como crucial el contacto del investigador —independientemente de su rama de conocimiento— con los textos originales de la tradición hermenéutica. Afirman que, según qué se lee y cómo se lee, será posible *leerse*, a uno mismo y al mundo, de un modo

diferente. Reconociendo la dificultad de dichos textos, invitan a la *tolerancia a la incertidumbre* mediante una lectura paciente, así como el apoyo en fuentes secundarias —tanto aquellas que simpatizan como aquellas críticas—.

Por último, la quinta directriz metodológica recoge la premisa fundamental de la corriente hermenéutica: el diálogo entre las partes y el todo (Gadamer, 1999). Dicho diálogo se fundamenta en una escucha atenta al mundo, una exposición constante a lo extraño, de modo que lo inusual se convierta en familiar (Moules et al, 2015). En este sentido, la hermenéutica se muestra explícitamente “dialógica en su propósito porque busca, no tener la última palabra, sino mantener la conversación en curso. La hermenéutica es dialógica en su método en tanto que es guiada por la interacción entre la pregunta y la respuesta” (p.68).

Desde la perspectiva de Moules et al. (2015), no se persigue el análisis descriptivo que examine un fenómeno de forma clasificatoria, sino que trata de “restaurar su dificultad original” (Caputo, 1987, p.1). En este sentido, ello aplica al modo en el que se trata con el material y la información, ya que “a diferencia de otros métodos cualitativos, la práctica de la hermenéutica no tiene como objetivo introducir temas, códigos semánticos, constructos o teorías, sino que busca profundizar en la comprensión de un tema de tal manera que pueda verse de forma diferente” (p.119, traducción propia).

Las cinco directrices metodológicas que proponen los autores configuran un mapa que no marca un camino concreto sino una exposición de posibilidades, generando una flexibilidad investigadora que permita la adaptación a las necesidades de cada proceso de investigación, conservando su complejidad y riqueza: “la hermenéutica tiene que ver más con conservar que con preservar. Preservar algo es mantenerlo tal como es, protegerlo y salvarlo del [...] cambio [...] mientras que conservar algo significa mantenerlo vivo, salvaguardarlo de ser dañado, perdido o desperdiciado” (Moules et al, 2015, p.76, traducción propia).

Desde una perspectiva holística, la propuesta de Moules et al (2015) constituye una apuesta novedosa en el área, puesto que se aleja de la metodología “fenomenológico-hermenéutica” para basar su propuesta hermenéutica desde una inspiración únicamente gadameriana. Los autores ponen atención a la historicidad y el lenguaje (Gadamer, 1999) sin cerrar una serie de pasos a seguir, lo cual resultaría incoherente con sus supuestos epistemológicos. En este sentido, presenta una alta coherencia interna.

Si bien el origen de esta propuesta nace de la rama de enfermería, los propios autores explicitan su pertinencia en el estudio de ciencias sociales al constituir un planteamiento relativo a las ciencias humanas. De este modo, constituye una opción adecuada para desarrollar investigaciones en el ámbito educativo, como es el caso de Castillo (2025). En este sentido, cabe destacar como aspecto a considerar, que la libertad investigadora que promueve este enfoque implica, a su vez, un mayor grado de dificultad en torno a la estructuración del proceso de investigación.

#### 4. Conclusiones

El presente artículo recoge una clarificación de las bases epistemológicas y las posibilidades metodológicas de la hermenéutica en la investigación en educación. Tras la presentación de sus raíces históricas y el repaso de algunos de sus referentes fundamentales, se ha ahondado en la distinción teórica entre la fenomenología, la hermenéutica y su híbrida, la fenomenología hermenéutica; de la mano de los planteamientos fundamentales de Edmund Husserl (1901/2006), Martin Heidegger (1927) y Hans-George Gadamer (1999).

La investigación hermenéutica se incluye dentro de la investigación cualitativa, pero supone un planteamiento de mayor complejidad con respecto al análisis interpretativo de datos (Van Manen, 2017). Por este motivo, se han analizado las diversas rupturas epistemológicas entre los autores mencionados, de modo que fuese posible observar críticamente aquellas propuestas metodológicas que figuran en la investigación educativa actual.

Se han introducido un total de seis iniciativas metodológicas, diferenciando sus premisas epistemológicas y la influencia de las diferentes corrientes (Giorgi, 2009; Smith, Flowers & Larkin, 2009; Martínez, 1996, 2008, 2014; Van Manen, 2003; Vagle, 2018; Moules, 2015) profundizando en tres de ellas: el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2003), la fenomenología post intencional de Mark Vagle (2018) y la propuesta hermenéutica de Nancy Moules et al (2015). Esta presentación enriquece la desarrollada por Castillo, Romero y Mínguez (2023), donde exponen una revisión de estudios fenomenológicos (descriptivos y hermenéuticos) en el ámbito educativo desde principios de siglo.

Asimismo, se ha presentado el debate académico que se ha generado, durante la última década, en torno a la adecuación de las propuestas metodológicas con respecto a las teorías filosóficas de referencia (Kakkori, 2009; Van Manen, 2017; Zahavi, 2019; 2020). En este sentido, se aprecia una doble vertiente que, por una parte, defiende una posición de mayor ortodoxia filosófica frente a una mayor flexibilidad en torno a la aplicación de planteamientos filosóficos en otras disciplinas. No obstante, sí resalta la necesidad, en todo caso, de una justificación y teórica adecuada y fundamentada respecto a los presupuestos epistemológicos, independientemente de la formación académica del investigador/a. A modo de síntesis, conviene recuperar la reflexión de Halling (2021), en torno a la cuestión de la *autoridad* académica y el juicio de las investigaciones:

Con demasiada facilidad caemos en la trampa, como dice el refrán, de dejar que la excelencia se convierta en enemiga de lo bueno. Sin duda, podemos criticar estudios que no cumplen con todas nuestras expectativas y criterios para la investigación fenomenológica. De ninguna manera estoy sugiriendo que tales críticas no puedan ser importantes o justificadas. Pero, a largo plazo, la mejor respuesta a una investigación defectuosa es una mejor investigación. [...]. Una buena investigación es lo que, en última instancia, convencerá a los profesionales y académicos. (p.351)

El autor destaca la necesidad de centrar la atención, como aboga la hermenéutica, más en la experiencia que en el método (Gadamer, 1999). El desarrollo de investigaciones de corte hermenéutico permite la profundización en el entendimiento de las experiencias humanas, trayendo la atención a los propios supuestos y prejuicios, y analizando la historicidad y lingüisticidad de la existencia y, por ende, de toda investigación (Moules et al, 2025). Este artículo ofrece una panorámica actual y crítica de la actualidad de la investigación fenomenológica y hermenéutica en educación, con la intención de promover el desarrollo de nuevas investigaciones desde estas perspectivas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguirre, Juan Carlos y Jaramillo, Luis Guillermo. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alase, Abayomi. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 9-19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v5n.2p.9>
- Alvunger, Daniel y Adolfsson, Carl-Henrik. (2016). Introducing a critical dialogical model for vocational teacher education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 53-75. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166153>
- Aoki, Hiroyuki; Duggan, Jan-Maia & Jung, Insung. (2022). Extended learning experiences in online classes: an interpretative phenomenological analysis (Experiencias de aprendizaje ampliado en las clases en línea: un análisis fenomenológico interpretativo). *Culture and Education*, 34(4), 905-937. <https://doi.org/10.1080/011356405.2022.2102724>
- Atangana, Joseph Desiré. (2018). *El rol de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en educación*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Ayala, Raquel. (2011). Esperanza pedagógica, experiencia educativa, significados, experiencias vividas. *Revista Española de Pedagogía*, (248), 119-144.
- Barbera, Nataliya e Inciarte, Alicia. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Campos, Héctor. (2019). Fenomenología de la adopción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en docentes de un Centro Público de Investigación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(2).
- Caputo, John. (1987). *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*. Indiana University Press.
- Castillo-López, María. (2025). *Gestos pedagógicos de hospitalidad en contextos de vulnerabilidad: una inmersión hermenéutica* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/151544>
- Castillo-López, María, Romero, Eduardo, y Mínguez, Ramón. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castro, Yury Andrea. (2013). Heidegger, una aproximación a la relación: pensar, ser, lenguaje y educación. *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 5(10).
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- DeWaard, Helen. (2023). *Media and Digital Literacies in Canadian Teacher Educators' Open Educational Practices: A Post-Intentional Phenomenology*. (Doctoral dissertation, Lakehead University). Lakehead University Knowledge Commons. From <https://hjdewaard.ca/dissertation/critical-media-and-digital-literacies-in-canadian-teacher-educators-open-educational-practices/>
- Dunaj, Lubomír y Mertel, Kurt. (Eds.). (2022). *Hans-Herbert Kögler's Critical Hermeneutics*. Bloomsbury Academic.
- Estefan, Andrew. (2015). *Opus hermeneuticae: The work of hermeneutics*. *Journal of Applied Hermeneutics*, (8). <https://doi.org/10.11575/jah.v0i1.53263>
- Farfán Pimentel, Diana Eulógia; Huerto-Caqui, Evangelina; Asto-Huamaní, Alina Yvón; Sanabria-Rojas, Liz Gabriela; Sánchez-Glorio, Jaime Félix; Lizandro-Crispín, Rommel; Fuertes-Meza, Luis Carmelo; Farfán-Pimentel, Johnny Félix. (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4064-4075. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6466](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6466)
- Fernández, Tany Giselle. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>
- Flores, Graciela; Porta, Luis y Martín Sánchez, Miguel. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 69-81. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1079>
- Flórez, Rafael. (1989). *Pedagogía y Verdad*. Secretaría de Educación y Cultura Departamental.
- Flórez, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fullat, Octavi. (2003). Heidegger o los valores rasos de la educación postmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, 61(225), 209-221.



- Fuster, Doris; Gálvez, Eric y Pisfil, Erika. (2018). Estudio fenomenológico la confianza docente en la práctica pedagógica. *UCV - SCIENTIA*, 10(1), 93-98. <https://doi.org/10.18050/RevUcv-Scientia.v10n1a9>
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método I*. Sígueme.
- García, Carolina Andrea. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (16), 115-126.
- García Zacarías, Jean Carlos y Varguillas Carmona, Carmen Siavil. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 209-226. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.10>
- Gutiérrez, Milángela; Molina, Golfredo y Rodríguez, Idais. (2016). Canaima: significado y sentido para el docente. *Educación en Contexto*, 2(0), 329-343.
- Giorgi, Amedeo. (1970). *Psychology as a Human Science: A Phenomenologically Based Approach*. University Professors Press.
- Giorgi, Amedeo. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press,
- Goncalves, Mariluz. (2017). Capacidad y factores de resiliencia de niños y niñas en edad escolar. *Investigación y Formación Pedagógica*, 3(5), 26-44. Recuperado de <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revin-vformpedag/article/view/1593>
- González, Elvia María. (2011). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Opinión Jurídica*, 10(19), pp. 41-60.
- Grondin, Jean. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- Grondin, Jean y Ruiz-Garrido, Constantino. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder.
- Guijarro, María Isabel. (2016). *La educación clínica del estudiante de fisioterapia desde la experiencia de los tutores y tutoras clínicas. Estudio fenomenológico descriptivo*. (Tesis Doctoral, Universidad de Deusto).
- Halling, Steen. (2021). Phenomenology as fidelity to phenomena: Moving beyond the Van Manen, Smith, and Zahavi debate. *The Humanistic Psychologist*, 49(2), 342-353. <https://doi.org/10.1037/hum0000195>
- Heidegger, Martin. (1927). *Ser y Tiempo*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) - Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Hernández Valderrama, Ciro y Herrera, María Teresa. (2011). Trabajo Docente y Respeto a la Dignidad en el Contexto de la Educación Media Venezolana. *Revista Educare*, 15(3), 3-26. Recuperado de <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/203/195>
- Hong, Younkyung. (2019). Post-Intentional Phenomenology as Ethical and Transformative Inquiry and Practice: Through Intercultural Phenomenological Dialogue. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 19(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/20797222.2019.1693106>
- Husserl, Edmund. (1901/2006). *Investigaciones Lógicas*. Alianza Editorial.
- Husserl, Edmund. (1996). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Jordán, José Antonio y Arriagada, Jessica Jeannette. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método F-H de Van Manen. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 28(1), 131-157. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>
- Jordán, José Antonio y Méndez, Jesús. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas. *Estudios sobre Educación*, 33, 103-126. <https://doi.org/10.15581/004.33.103-126>
- Kakkori, Leena. (2009). Hermeneutics and Phenomenology Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research. *Paideusis*, 18(2), 19-27. <https://doi.org/10.7202/1072329ar>
- Köglér, Hans Herbert. (1996). *The power of dialogue: Critical hermeneutics after Gadamer and Foucault*. MIT Press.
- Morales, José Tadeo. (2011). Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación. *Paradigma*, 32(2), 007-022. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512011000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200002&lng=es&tlng=es).
- Martínez, Miguel. (1996). *Investigación cualitativa. El comportamiento humano*. Trillas.
- Martínez, Miguel. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Martínez, Miguel. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Moules, Nancy. (2002). Hermeneutic Inquiry: Paying Heed to History and Hermes. An Ancestral, Substantive, and Methodological Tale. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/160940690200100301>
- Moules, Nancy; McCaffrey, Graham; Field, James y Laing, Catherine. (Eds.) (2015). *Conducting hermeneutic research: from philosophy to practice*. Peter Lang Publishing.
- Nielsen-Winkelman, Tiffany. (2018). *Pursuing More Equitable Technology Integration in Elementary Education: Post-Intentional Phenomenological Research Productions and Provocations* (Doctoral dissertation, University of Minnesota). University of Minnesota Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/201133>
- Opara, Erin Elizabeth. (2023). *"Post-intentional phenomenology inquiry to explore white educators' stories of developing a critical consciousness of race"*. (Doctoral dissertation, University of Missouri). MOspace Institutional Repository. <https://hdl.handle.net/10355/94901>



- Orfila, Rosmel y Medina, Migdalia. (2018). Abordaje fenomenológico de la violencia familiar, escolar y social en el municipio Nguanagua, estado Carabobo. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 25(13), 158-179.
- Pagès, Anna. (1992). *Bases hermenèutico-filosòfiques de l'acció educativa. La teoria de la interpretació de Hans-Georg Gadamer*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, Anna. (2005). Bases hermenèutiques de l'educació: vers una lectura pedagògica de H. G. Gadamer. *Temps d'Educació*, (29), 167-188, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126421>
- Pagès, Anna. (2009). Lo indecible y el problema de la verdad en la transmisión educativa. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 179-192). Dykinson.
- Pagès, Anna. (2016). Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol74/iss264/6>
- Palazón, María Rosa. (2014). Sugerencias hermenéuticas para la educación. *Perfiles Educativos*, 36(146). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46036>
- Pallarès Piquer, Marc; Hernández Albarracín, Juan Diego y Garbanzo Vargas, María Guiselle. (2025). Nuevas tecnologías: aprendizaje creativo e identidades pedagógicas prospectivas. Una aproximación desde la fenomenología trascendental en Husserl. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 80(311 Extra), 1833-1855. <https://doi.org/10.14422/pen.v80.i311.y2024.036>
- Pérez, John Jairo; Nieto-Bravo, Johan Andrés y Santamaría-Rodríguez, Juan Esteban. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Planella, Jordi. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), 1-12.
- Robles, Joaquín y Ortiz Granja, Doris Noemy. (2016). Lenguaje y hermenéutica: implicaciones para la docencia. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 159-176.
- Rodal, Selma. (2016). Education as Appropriation: Guidelines for an Existential Formation from Heidegger's Care. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 5(2), 35-46. <https://doi.org/10.37819/revhuman.v5i2.832>
- Smith, Jonathan; Flowers, Paul y Larkin, Michael. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Routledge.
- Machado, Vanessa y Perdomo, Yarinés. (2018). Inclusión educativa del estudiante sordo en la educación superior. Una cosmovisión pedagógica holística. *Revista Educare*, 22(1), 4-26.
- Torres, Rubí Shantal. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *Revista CPU-e*, (28), 105-131
- Vagle, Mark. (2018). *Crafting Phenomenological Research*. Routledge.
- Van Manen, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, Max. (2017a). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27, 775-779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Van Manen, Max. (2019). Rebuttal: Doing Phenomenology on the Things. *Qualitative Health Research*, 29(6), 908-925. <https://doi.org/10.1177/1049732319827293>
- Vattimo, Gianni. (1995). *Más allá de la interpretación*. Pensamiento contemporáneo.
- Vilanou, Conrad. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 0.
- Vilanou, Conrad. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de educación*, (328), 205-223. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=271802>
- Volstada, Christina; Hughes, Jean; Jakubec, Sonya L.; Flessati, Sonya; Jackson, Loisy Martin-Misener, Ruth. (2020). "You have to be okay with okay": experiences of flourishing among university students transitioning directly from high school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1834259>
- VonGrey, Geri. (2023). *A Post-Intentional Phenomenological Exploration of Educator Emotional Efficacy (E<sup>3</sup>)* (Doctoral dissertation, University of Minnesota). University of Minnesota Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/257037>
- Yepes Muñoz, Wilfer Alexis. (2021). Educar en la finitud. Contribuciones para pensar el fundamento de la educación con Heidegger y Sartre. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(1), 25-38.
- Zahavi, Dan. (2019). Getting it quite wrong: Van Manen and Smith on phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900-907. <https://doi.org/10.1177/1049732318817547>
- Zahavi, Dan. (2020). The practice of phenomenology: The case of Max van Manen. *Nursing Philosophy*, 21. <https://doi.org/10.1111/nup.12276>