

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
48

2017

Artículo

Creencias epistemológicas sobre la fuente y la autoridad en el conocimiento de estudiantes de primer año de distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta, por Estefanía Gutiérrez, Ana Alderete y José Ahumada
Propuesta Educativa Número 48 – Año 26 – Nov. 2017 – Vol.2 – Págs. 45 a 56

Creencias epistemológicas sobre la fuente y la autoridad en el conocimiento de estudiantes de primer año de distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta¹

ESTEFANÍA GUTIÉRREZ*

ANA ALDERETE**

JOSÉ AHUMADA***

Introducción

El presente trabajo expone resultados parciales de una investigación que exploró las creencias epistemológicas (CE) de estudiantes universitarios salteños sobre la fuente del conocimiento y autoridad epistémica (AE), indagando a qué fuentes de conocimiento los estudiantes reconocen AE y cuáles consideran válidas, bajo el supuesto de que el contexto representa un condicionante en la formación de las creencias. Cabe destacar que no existe aún una tradición consolidada en la investigación sobre las CE en Argentina y la región, del mismo modo que la autoridad en los contextos universitarios ha sido escasamente abordada, por lo que la presente investigación conjuga el estudio interrelacionado de dos conceptos a fin de contribuir a su desarrollo en contextos más próximos aún sin explorar y convalidar los propios estudios en el seno de la comunidad internacional.

Aportes teóricos

Creencias epistemológicas y fuente de conocimiento

La epistemología personal alude a un campo de estudio reciente en

psicología de la educación sobre las creencias epistemológicas (CE) de los sujetos, esto es, supuestos sobre la naturaleza y los procesos de conocimiento. Hofer y Pintrich (2002) advierten que en los más mundanos encuentros con nueva información, las personas están influenciadas por las creencias que mantienen acerca del conocimiento y el conocer, es decir, actúan en sus actividades diarias en función de creencias -que son en esencia de carácter implícito- sobre qué es el conocimiento, cómo se conoce, cómo se adquiere y se evalúa el conocimiento.

Desde una perspectiva educacional, interesó indagar las CE ya que pueden afectar el grado de participación del estudiante en el aprendizaje y en las prácticas y estrategias de conocimiento (Hofer y Pintrich, 2002; Schommer, 1990). Diversos estudios (Hofer y Pintrich 2002; Schommer-Aikins, 2004; Brownlee, Walker, Lennox, Exley y Pearce, 2009; Greene, 2009; Pozo y Pérez Echeverría, 2009; Perry, 1970) han explorado las CE de los sujetos a partir de la hipótesis de que existe una relación entre éstas y el aprendizaje: en clase, los estudiantes pueden abordar el proceso de aprendizaje de manera muy diferente, dependiendo de si se ven a sí mismos como receptores pasivos o como constructores activos del conocimiento, sugiriendo

que las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes podrían tener que ver con sus creencias acerca del conocimiento, es decir que las CE intervienen en la forma en que los estudiantes abordan y evalúan la información y pueden afectar su participación en el aprendizaje.

El modelo teórico más difundido y consolidado a nivel internacional sobre las CE es el propuesto por Schommer-Aikins (2004) quien postula que las CE forman un sistema de múltiples dimensiones, hipotetizando cinco: *estructura, certeza y fuente de conocimiento; rapidez del aprendizaje y aprendizaje como habilidad fija*. A pesar de la diversidad de modelos que existen para describir y explicar este constructo, los investigadores coinciden en señalar que el sujeto logra una comprensión epistemológica coordinando progresivamente aspectos objetivos y subjetivos del conocimiento, de modo que las creencias pueden revelarse como *ingenuas*, o bien *sofisticadas*, en función del grado de desarrollo epistemológico del sujeto (Belenky *et al.*, 1968; Baxter Magolda, 1992; Hofer y Pintrich, 2002; King y Kit-chener, 1981; Perry, 1970; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004).

Interesa aquí profundizar en la dimensión relativa a la fuente de conocimiento, referida al origen percibido

*Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Prof. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta). Becaria Posdoctoral de Conicet. Profesora adscripta de Filosofía y Epistemología de la Educación (Universidad Nacional de Salta). E-mail: e.gutierrez.cacciabue@gmail.com



** Lic. en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Prof. Titular de Metodología de la Investigación Psicológica (Facultad de Psicología- UNC). E-mail: aldereteanam@yahoo.com.ar

***Prof. Adjunto Interino en el Centro Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba). Doctor en Filosofía (Universidad Nacional de La Plata). E-mail: joseahumada@gmail.com

del conocimiento y al grado de confiabilidad y la validez de la fuente. Siguiendo la lógica anterior, y respecto a esta dimensión, el sujeto puede develar creencias ingenuas al percibir el conocimiento como algo dado, transmitido por una autoridad -el docente, el libro, o los expertos-, mientras que manifiesta creencias más sofisticadas si concibe al conocimiento como producto de la evidencia empírica y el razonamiento, como aquello que el propio sujeto puede construir (Hofer y Pintrich, 2002).

En este sentido es que cobra relevancia el concepto de autoridad epistémica (AE). En primer lugar, cabe resaltar que hablar sobre autoridad implica necesariamente hablar del otro y de los lazos con los otros, en la medida en que no puede sino ser una relación, comporta siempre un significado relativo; implica atributos o principios reconocidos, se necesita del reconocimiento, la confianza, la creencia para que algo o alguien se constituya como autoridad, es decir, no existe de hecho sino que es una condición que se delega, a partir de otorgar a otro el derecho a ser reconocido (Bochenski, 1979; Gadamer, 1990; Pierella, 2014).

En particular, la AE es la autoridad del saber (Bochenski, 1979) y supone una relación en tanto está referida a un sujeto que reconoce la autoridad de otro sujeto en un determinado campo de saberes específicos. En la línea de la investigación sobre CE, el concepto de AE hace referencia al grado de confianza y validez que los sujetos atribuyen a determinadas fuentes de conocimiento -referidas a personas, entidades u objetos- (Raviv *et al.*, 2003). En ese sentido, la AE sólo es posible en tanto el sujeto deposita credibilidad a una fuente de conocimiento, cuando la considera confiable en la medida en que provea un conocimiento considerado como verdad (Raviv *et al.*, 2003).

Algunos antecedentes (Belenky *et al.*, 1986; Baxter Magolda, 1992; King y Kitchener, 1981; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2004; Urman y Roth, 2010)

sostienen que los sujetos con CE ingenuas dependen de la autoridad de las fuentes externas quienes transmiten la verdad, mientras que aquellos con CE más sofisticadas, son capaces de concebir que el conocimiento se construye colaborativamente a partir de la investigación, en un acuerdo intersubjetivo (Díaz y Heller, 2000), y consideran que conocer implica tanto la participación activa del sí mismo, como la discusión y cooperación con los otros. Se podría pensar que un estudiante que supone que el conocimiento se origina fuera de sí mismo y reside en la autoridad externa, se limite a aceptar las respuestas que ésta provee y se convierta en un receptor acrítico de conocimiento; contrariamente, si cree que el conocimiento es un acto que implica poner en juego su capacidad de pensamiento y reflexión, se posicionará activamente en sus aprendizajes (Schommer-Aikins, 2004).

Creencias epistemológicas y contexto

Recientemente, se ha comenzado a llamar la atención sobre la necesidad de incorporar un enfoque contextual para dar cuenta del desarrollo epistemológico, dado que las CE están relacionadas con otros sistemas en los cuales es necesario situarlas para comprenderlas (Baxter Magolda, 1992; Belenky *et al.*, 1986; Hofer y Pintrich, 2002; King y Kitchener, 1981; Schommer-Aikins, 2004).

En particular, el contexto académico y disciplinar juega un rol importante en lo que Tabak y Weinstock (2008) denominan una socialización epistémica: los contextos especializados en la transmisión y producción de conocimientos influyen en la formación de las CE y en los modos de conocer que se aceptan como válidos y deseables, de modo que no existe una forma unívoca de producir y de concebir al conocimiento, sino que al interior de cada contexto pueden presentarse diferentes prácticas y supuestos sobre el conocimiento, sus fuentes, la AE, atravesados por las relaciones sociales que establecen los sujetos entre sí.

En el ámbito universitario existen culturas que pueden influir en la formación de las CE. Para profundizar en esta cuestión, se recurrió a dos conceptos de la sociología de la ciencia: por un lado, el de *culturas epistémicas* (Knorr-Cetina, 2003) y por otro, el concepto de *cultura disciplinar y académica* (Becher, 1989), que permiten reflexionar sobre las creencias de estudiantes provenientes de distintos ámbitos académicos y disciplinares.

Las culturas epistémicas expresan amalgamas o conglomerados diferenciados de creación y justificación de conocimientos, prácticas, arreglos y mecanismos que delimitan la manera en que los sujetos conocen (Knorr-Cetina, 2003; 2005). Al interior de las culturas epistémicas, cada micro práctica tiene sus estructuras, procesos, condicionamientos. Según Knorr-Cetina, las culturas epistémicas suponen tanto saberes como las creencias sobre esos saberes, incluyen las creencias de los sujetos sobre lo que es el conocimiento, las maneras en que se abordan los objetos bajo estudio, los discursos que se derivan de estas apropiaciones del saber que difieren de un contexto a otro.

Asimismo, Becher (1989; 1993) pone de manifiesto la existencia de culturas académicas y disciplinares, destacando que cada grupo perteneciente a disciplinas y campos del conocimiento específicos portan formas de ver y construir el conocimiento que tienen que ver con las reglas de método que en las distintas disciplinas establecen los grupos para validar el conocimiento. Ese concepto permite reflexionar también sobre la influencia del contexto académico y disciplinar en estudiantes que ingresan a una carrera, a una facultad, quienes comienzan un proceso de inserción en dicha cultura, que los lleva a abrazar las costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias del grupo. En ese sentido, las concepciones sobre el conocimiento consideradas válidas pueden variar en el contexto universitario según la pertenencia a las diversas "tribus" del conocimiento, cada cual con sus normas, costumbres y creencias (Becher, 1993).

Cabe destacar que algunos investigadores en la línea de la epistemología personal han comenzado a explorar la relación entre las CE de los estudiantes y la especialidad de los estudios universitarios, advirtiendo que los sujetos parten de ciertos supuestos acerca del conocimiento que pueden estar fuertemente condicionados por el contexto epistémico y académico (Jehng *et al.*, 1993; Paulsen y Wells, 1998; Raviv *et al.*, 2003; Tabak y Weinstock, 2008; Trautwein y Lutdke, 2008).

El SEQ fue utilizado en múltiples investigaciones, tanto en su versión original como modificada; algunos estudios propusieron dimensiones adicionales de las CE, agregando ítems para representar otros aspectos del conocimiento o bien, eliminando algunos, en función de los intereses específicos de la investigación y de la población particular abordada (Buehl, 2008; Jehng *et al.*, 1993). Asimismo, la utilización y adaptación del SEQ en diversos estudios implicó la traducción de los ítems propuestos, y la adaptación a un lenguaje apropiado para la población bajo estudio.

respuesta, lo que ha sido ya sugerido por estudios anteriores (Buehl, 2008).

Esto condujo a la elaboración de un nuevo instrumento, modificando y adaptando el SEQ a las características específicas de la población bajo estudio. Se redujo la versión original del instrumento, en primer lugar debido a las desventajas ligadas a la extensión del cuestionario. En la prueba piloto quedó evidenciado un desgaste por parte de los participantes, cuyas respuestas fueron incompletas, confusas, y en consecuencia, ininteligibles. La reducción de los ítems se llevó a cabo siguiendo dos criterios: se seleccionaron aquellos cuyas afirmaciones se expresaban de una manera lo menos directa posible, es decir, se favorecieron los ítems que pudieran captar las auténticas creencias de los estudiantes, evitando el componente de deseabilidad social en las respuestas. Por otro lado, se privilegiaron aquellas afirmaciones que indagaban específicamente las creencias acerca de la fuente de conocimiento y la AE. Se elaboró así el cuestionario *Creencias Epistemológicas sobre la Fuente y Autoridad en el Conocimiento* (CEFAC), compuesto por 10 ítems (Tabla 1), de medición tipo *Likert*, seleccionando los ítems referidos a la fuente de conocimiento y la AE.

Metodología

Tipo de estudio e instrumento

En la investigación de las CE, los estudios más recientes han utilizado de manera preponderante estrategias cuantitativas, a partir del empleo de un instrumento aplicado a nivel internacional -el Cuestionario Epistemológico de Schommer (1990) (SEQ, por sus siglas en inglés)-, que consiste en 63 afirmaciones acerca del conocimiento para evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo de un participante respecto de éstas. Supone una medición de tipo *Likert*, representando distintos grados de acuerdo y desacuerdo con las proposiciones postuladas (1: Muy en Desacuerdo/5: Muy de Acuerdo).

En este estudio, se elaboró un instrumento nuevo, basado en el SEQ, pero con ciertas modificaciones. Para ello, se llevó a cabo una prueba piloto de este cuestionario en una muestra de 100 estudiantes de primer año de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. A partir del análisis de los datos recolectados, se observaron algunas dificultades ligadas a la capacidad del instrumento de captar las creencias de los estudiantes, en relación a la existencia de un componente de deseabilidad social (Morris, Robinson y Eisenberg, 2005) que se advirtió en las respuestas, lo cual se asoció por un lado, a las limitaciones que comúnmente presentan este tipo de técnicas², y por otro, a la especificidad cultural de la muestra, manifestando un particular modo de

Tabla 1. Ítems del Cuestionario de las Creencias Epistemológicas acerca de la Fuente y la Autoridad en el Conocimiento (CEFAC) y sus codificaciones. Fuente: de la autora

Ítems del CEFAC
CE1. Para tener éxito en la universidad es mejor no hacer demasiadas preguntas
CE2. La formación académica de una persona depende en gran medida de la calidad de los profesores
CE3. Se puede creer casi todo lo que se lee
CE4. Con frecuencia me pregunto cuánto saben mis profesores
CE5. La gente que desafía la autoridad tiene demasiada confianza en sí misma
CE6. Cuando encuentras un concepto difícil y nuevo en un libro de texto, lo mejor es aclararlo por tu cuenta
CE7. Siempre que tengo un problema difícil en la vida, lo consulto con mis padres
CE8. Algunas veces hay que aceptar las respuestas del docente, aunque no se las entienda
CE9. Si estás familiarizado con un tema, seguramente podrás evaluar la exactitud de la información de un libro que trate de ello
CE10. A veces se debería cuestionar el consejo de los expertos

Es preciso aclarar que la fuente de conocimiento hace referencia a la procedencia del conocimiento, que puede ser tanto externa como interna en relación al sujeto cognoscente, mientras que la AE es el grado de confianza que el sujeto deposita en el conocimiento proporcionado por determinada fuente. Como se puede observar, ambos conceptos están estrechamente relacionados, y particularmente en esta investigación, interesa su abordaje desde esta vinculación: cómo se relacionan los estudiantes universitarios con las fuentes de conocimiento

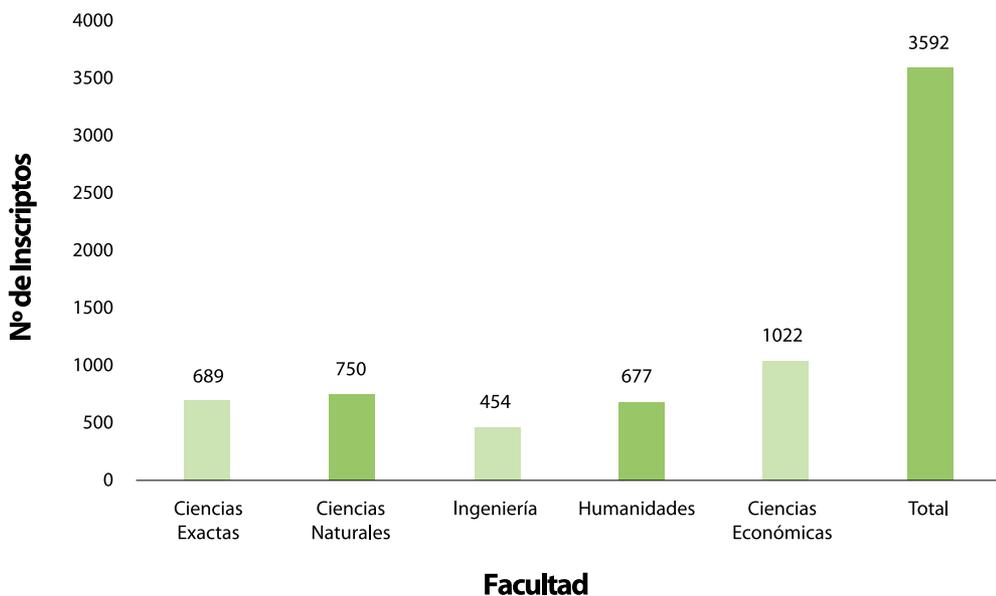
respecto del reconocimiento o no de AE a las mismas.

Finalmente, a fin de recolectar información respecto de la edad, el sexo, la carrera y la facultad de pertenencia de los participantes y acceder de este modo a datos demográficos y académicos, se enunciaron tres preguntas directas que aportaron información respecto a cuestiones de índole personal, cobrando especial relevancia para la presente investigación la variable facultad, a partir de la cual se exploraron aspectos específicos de las CE.

Participantes de la investigación

La población indagada estuvo compuesta por estudiantes de educación superior de primer año pertenecientes a las facultades de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ingeniería, Humanidades y Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta, Sede Central³. Se tuvo acceso a datos numéricos de la población de estudiantes inscriptos en el período 2011 (Figura 1).

Figura 1. Estudiantes de la Universidad Nacional de Salta inscriptos en el período 2011, distribuidos por facultad. Fuente: Dirección General de Estadísticas de la Universidad Nacional de Salta



Se recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, a partir del cual se seleccionó a los participantes que se encontraban dispuestos y disponibles para ser estudiados. Así, la muestra estuvo compuesta por 1203 estudiantes varones y mujeres, distribuidos de la siguiente manera: Ciencias Exactas ($N_{CE}=167$); Ciencias Naturales ($N_{CN}=206$); Ingeniería ($N_I=247$); Humanidades ($N_H=244$); Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales ($N_{CEC}=339$).

Procedimiento

La recolección de los datos se llevó

a cabo dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes. Una vez obtenidos los permisos correspondientes de profesores a cargo de asignaturas de primer año, se acordó lugar y fecha de encuentro para la aplicación del instrumento a los diferentes grupos de alumnos, la cual se llevó a cabo en pruebas de papel y lápiz durante abril y mayo de 2011, en contexto de aula, con la presencia de la investigadora. Para completar la tarea, los estudiantes precisaron de un tiempo que osciló entre los cinco y diez minutos reloj. Todos los encuestados participaron voluntariamente.

Análisis de datos

Se recurrió tanto a la estadística descriptiva e inferencial para el análisis de los datos; se aplicaron tests no paramétricos⁴ (Maroco, 2007) univariados y multivariados, en este caso el Kruskal-Wallis y el análisis de conglomerados, respectivamente. La prueba Kruskal-Wallis permitió evaluar si existían diferencias significativas entre las CE de los estudiantes en función de la facultad de la que provenían, o si se trataría de variaciones al azar (Siegel, 1990). A fin de conocer la tendencia de los estudiantes respecto de sus creencias -ya sea posiciones más cercanas a la dependencia en la AE, o bien, posturas

más independientes -se emplearon los rangos promedios para cada muestra arrojados por este test (Martins, 2010). Las puntuaciones más altas indicaron una tendencia a creer en el conocimiento provisto por la autoridad externa, mientras que las puntuaciones inferiores revelaron creencias en el conocimiento como independiente de la autoridad externa.

Para indagar si existían similitudes en el sentido multivariado entre las CE de los estudiantes según la facultad, se llevó a cabo un análisis de conglomerados, también conocido como análisis de *clúster*, técnica estadística multivariante que busca agrupar elementos (o variables) tratando de lograr la máxima homogeneidad al interior de cada grupo y la mayor diferencia entre ellos (Romesburg, 2004), es decir que permite reunir elementos en gru-

pos internamente homogéneos, y a la vez, heterogéneos entre sí⁵. Se calcularon a su vez las distancias euclídeas entre las facultades a fin de dilucidar si los estudiantes presentaban similitudes en sus CE según las distancias entre las facultades; se calculó un coeficiente de correlación cofenética (ccc) para corroborar si la clasificación dada (facultad) representaba satisfactoriamente los resultados (Balzarini, Gonzalez, Tablada *et al.*, 2008).

Resultados

Caracterización de los participantes de la investigación

Un 52,7% de los estudiantes de la muestra representó al sexo masculino

y un 47,3% al femenino. La edad osciló entre los 18 y los 29 años, concentrando mayores porcentajes (78,4%) la franja etaria comprendida entre los 18 y 19 años. Según la distribución de los sujetos respecto de la facultad, un 28,2% representó a los estudiantes de Ciencias Económicas, un 20,5% a estudiantes de Ingeniería, un 20,3% a Humanidades, un 17,1% a estudiantes pertenecientes a la facultad de Ciencias Naturales y finalmente, los estudiantes de Ciencias Exactas representaron un 13,9% (Figura 2). Respecto a la variable sexo, se observó una mayoría de estudiantes mujeres en las facultades de Humanidades y Ciencias Económicas, en contraste con las facultades de Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas (Figura 3).

Figura 2. Porcentaje de estudiantes según la facultad. Fuente: de la autora

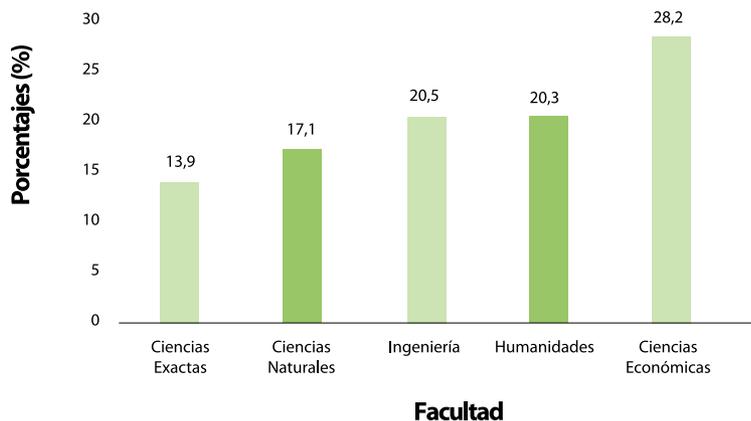
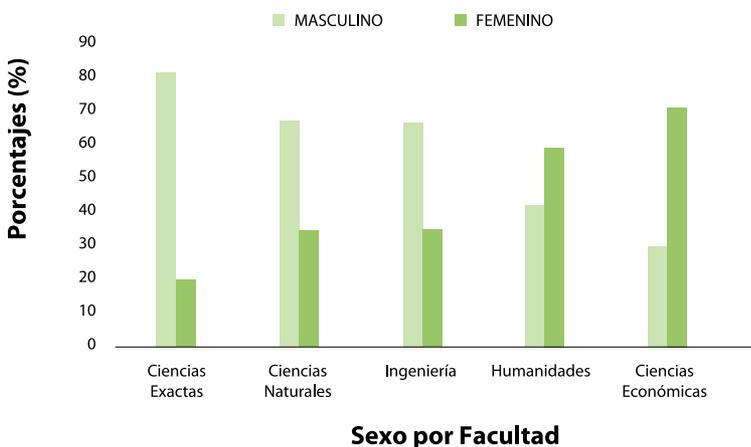


Figura 3. Porcentaje de hombres y mujeres para cada facultad. Fuente: de la autora



Creencias epistemológicas sobre la fuente y la autoridad epistémica de los estudiantes según la facultad

Se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis a las respuestas de los estudiantes respecto de los ítems del CEFAC referidos a la fuente y AE para varias muestras independientes según la variable facultad. Se observaron

diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de Humanidades respecto del resto de los estudiantes de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ingeniería y Ciencias Económicas ($p=0,005$, Tabla 2). Los estudiantes de Humanidades presentaron las puntuaciones más bajas registradas en el rango promedio de cada facultad

($RP=529,31$, Tabla 2), indicando una tendencia a disentir con afirmaciones sobre el conocimiento como provisto por la AE, mientras que el resto de los estudiantes presentaron puntuaciones similares en sus rangos promedios (cerca de $RP=600$, Tabla 2), evidenciando una tendencia a concebir al conocimiento como provisto por la AE.

Tabla 2. Prueba Kruskal-Wallis aplicada a las respuestas obtenidas de los 10 ítems del CEFAC para varias muestras independientes y rangos promedios (RP) según la facultad. Se consideraron diferencias significativas (remarcados en negrita y asteriscos) cuando $p < 0,05$. Fuente: de la autora

P valor ¹ (Kruskal-Wallis)		
Chi-cuadrado	Grados de libertad (gl)	P valor
14,833	4	0,005***

¹ Test Kruskal-Wallis para la hipótesis nula cuando no existen diferencias entre las creencias epistemológicas según la facultad: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Rangos Promedios ¹ (Kruskal-Wallis)				
Cs. Exactas	Cs. Naturales	Ingeniería	Humanidades	Cs. Económicas
594,57	641,07	626,84	529,31*	605,71

¹ Las puntuaciones más bajas (remarcadas en negrita y asteriscos) indican un menor acuerdo con el conocimiento como provisto por la autoridad epistémica*** $p < 0,001$

50

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Asimismo, se llevó a cabo el análisis de conglomerados de los datos que permitió explorar en un sentido multivariado, las similitudes entre las CE de los estudiantes en función

de la variable facultad. Los estudiantes que evidenciaron mayores similitudes en sus creencias fueron aquellos que presentaron una menor distancia entre sí en función de

la facultad (Tabla 3). Se obtuvo un coeficiente de correlación cofenética alto ($ccc=0,909$, Tabla 3), lo cual indicó que la clasificación obtenida fue confiable.

Tabla 3. Distancias euclídeas entre las creencias epistemológicas de los estudiantes según las respuestas a los ítems del CEFAC en el espacio discriminante de cada facultad. Los valores en negrita y asterisco representan los valores mínimo y máximo encontrados ($ccc= 0,909$). Fuente: de la autora

	Cs. Exactas	Cs. Naturales	Ingeniería	Humanidades	Cs. Económicas
Cs. Exactas					
Cs. Naturales	2,1*				
Ingeniería	3,87	3,68			
Humanidades	4,74	5,13	5,87*		
Cs. Económicas	4,58	4,25	3,96	5,39	

A su vez, se pudo observar mayor similitud entre las respuestas de los estudiantes de Ciencias Exactas y Ciencias

Naturales (Tabla 3, $DE=2,1$), mientras que por el contrario, las facultades de Humanidades e Ingeniería resultaron ser las más disímiles entre sí (Figura 3, $DE=5,87$). Asimismo, las respuestas de los estudiantes de Humanidades fueron las que más se diferenciaron respecto a las de los estudiantes de las demás facultades (Tabla 3).

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron corroborar que existen diferencias significativas entre las CE de los estudiantes en función de la facultad de pertenencia. Se observó que los estudiantes de Humanidades se diferenciaron en sus CE respecto del resto de los estudiantes de las demás facultades (Tabla 3). Al explorar las diferencias entre las facultades en el sentido multivariado, se pudo observar que los estudiantes de Humanidades se diferenciaron en relación al resto ($p=0,005$, Tabla 2) evidenciando una tendencia a concebir el conocimiento como aquello que se construye con cierta independencia respecto de la AE de fuentes externas como los libros, el docente y los expertos ($RP=529,31$, Tabla 2). Por el contrario, los estudiantes de las demás facultades evidenciaron una tendencia hacia posturas más dependientes de la autoridad ($RP>529,31$, Tabla 2).

Estos resultados coinciden, en parte, con algunos antecedentes (Buehl, 2008; Jehng *et al.*, 1993; Hakan y Münireb, 2012; Palmer y Marra, 2008; Paulsen y Wells, 1998; Raviv *et al.*, 2003; Tabak y Weinstock, 2008; Trautwein y Lüdtke, 2008) que observaron diferencias significativas entre las creencias de estudiantes que pertenecían a dominios disciplinares distintos, caracterizados como *blandos* (humanidades, ciencias sociales, arte, etc.) y *duros* (ingeniería, economía, ciencias, etc.) (Biglan, 1973). En la presente investigación, las diferencias encontradas en las creencias de los estudiantes según la facultad po-

drían interpretarse en el mismo sentido, es decir, a partir de la influencia del contexto disciplinar.

Teniendo en cuenta que los estudiantes encuestados han realizado los cursillos de ingreso brindados por cada facultad –con una duración aproximada de un mes y medio– y se encontraban finalizando el primer semestre de cursado del primer año académico, se podría considerar que algunos factores contextuales propios de cada disciplina y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje específicas, comenzaron a enmarcar sus primeras experiencias en la universidad, lo cual podría advertirse en las creencias que los mismos manifiestan. En ese sentido, las distinciones relativas a áreas de dominio proveen un aporte interesante al comparar las creencias de los estudiantes a través de contextos disciplinares diferentes, teniendo en cuenta tanto las características propias de cada campo de estudio, vinculadas a la estructura y las metodologías empleadas al interior de cada uno, como así también a los diversos enfoques de enseñanza de cada dominio (Muiset *et al.*, 2006).

Por ejemplo, las disciplinas duras suelen caracterizarse por tener una matriz conceptual y disciplinar precisa y unívoca que representa un amplio consenso sobre el contenido y la metodología del campo disciplinar, mientras que los dominios blandos se caracterizan por una coexistencia de paradigmas con diversidad de metodologías e interpretaciones sobre los fenómenos abordados (Becher, 1989; Biglan, 1973; Díaz y Heler, 2000). De igual modo, las ciencias duras parten de problemas y conceptos fuertemente definidos y estructurados, mientras que los conceptos y problemas de las ciencias humanas suponen estructuras más abiertas y flexibles (Donald, 1995), y los objetos de estudio no están rígidamente determinados (Díaz y Heler, 2000).

En ese sentido, algunos antecedentes evidenciaron que la falta de consenso sobre conceptos y métodos entre los estudiosos de áreas blan-

das, por ejemplo, puede manifestarse en los aspectos característicos de los entornos de enseñanza y aprendizaje correspondientes. En estos contextos educativos, suele enfatizarse la formación de habilidades de reflexión, pensamiento crítico, lidiar con la ambigüedad del conocimiento, discutir la diversidad de métodos y perspectivas, e incluso, el valor de la diversidad (Paulsen y Wells, 1998). Algunos de estos aspectos podrían alentar o reforzar las creencias de los estudiantes sobre el conocimiento como cambiante y cuestionable, más que una verdad absoluta provista por la autoridad.

A diferencia de esto, los problemas presentados en áreas duras son usualmente problemas bien definidos con soluciones que pueden ser encontradas y alcanzadas a partir del seguimiento de una serie de reglas o principios, es decir, suponen la posibilidad de alcanzar una solución única, una respuesta correcta (Jehng *et al.*, 1993; Muis *et al.*, 2006; Paulsen y Wells, 1998; Porzecanski, 1982). Los estudiantes pertenecientes a estos dominios podrían desarrollar creencias sobre el conocimiento como cierto, donde las soluciones a los problemas pueden encontrarse en la autoridad, quien posee la respuesta correcta (Jehng *et al.*, 1993). En contraste, los problemas en las áreas blandas no presentan la exactitud ni estructuración como en las disciplinas duras y las soluciones no son únicas ni universales, sino que coexisten diversas explicaciones e interpretaciones de los fenómenos, que incluso pueden contradecirse (Porzecanski, 1982). En este contexto, es más frecuente convivir con la complejidad, las contradicciones, la incerteza de los fenómenos, por lo que los estudiantes pueden concebir al conocimiento como incierto y provisorio (Jehng *et al.*, 1993).

En efecto, una investigación en Argentina sobre la autoridad en la universidad (Pierella, 2014) evidenció que en ocasiones, estudiantes de física por ejemplo, expresaron asombrarse cuando tienen lugar en

la clase interrogantes que ponen en duda las afirmaciones científicas, lo cual puso de manifiesto que las concepciones del conocimiento que predominan en esos contextos no apuntan tanto a destacar su carácter de construcción social, sino que su legitimidad se asentaría en la capacidad para representar una realidad dada tal como es (Pierella, 2014). Si bien este trabajo no ha analizado específicamente la AE, sino más bien la autoridad de manera general y cómo se manifiesta en la universidad, se observó también que la relación que establecen los estudiantes con las fuentes de conocimientos "autorizadas" puede ser diferente en función de la disciplina o contexto epistémico de que se trate, porque tiene que ver con el propio contexto educativo que demanda cierto tipo de habilidades cognitivas y epistémicas según lo requerido por cada dominio que se enseña.

Del mismo modo, algunas características propias de las instituciones pueden condicionar las maneras de concebir como AE a ciertas fuentes y a relacionarse con éstas. Pierella destaca que en las instituciones educativas en general ciertos dispositivos materiales han cumplido históricamente con la función de señalar y reforzar cuál es el lugar donde se localiza la autoridad, dónde reside el saber y el poder (Pierella, 2014), lo cual puede adoptar una forma particular también al interior de cada contexto disciplinar y epistémico.

De esta manera, las disciplinas académicas poseen diferentes estructuras de conocimiento, supuestos epistemológicos, criterios, procesos y formas de validar tanto el conocimiento como sus fuentes (Donald, 1995; Schwab, 1978) que a su vez repercuten en los dispositivos pedagógicos que regulan la educación (Bernstein, 1999). Por tanto, cada práctica de enseñanza y aprendizaje puede adquirir modos particulares en función de cada dominio disciplinar, lo cual podría moldear las CE de estudiantes y su relación con la AE según la cultura disciplinar y epis-

témica de que se trate. A través de las distintas instancias en sus recorridos durante el cursado, los estudiantes se encuentran con formas de conocer y de relacionarse con el conocimiento y sus fuentes, que pueden estar condicionadas por el contexto en el que participan, un contexto que supone cierta especificidad respecto de los procesos y mecanismos de conocimiento, de su justificación, de las fuentes que se consideran válidas, y que se reconocen como AE.

En efecto, las CE de los estudiantes pueden estar condicionadas por los distintos contextos disciplinares y académicos (y su traducción en facultades) en tanto suponen la existencia de culturas epistémicas y académicas con diversidad de costumbres, prácticas y representaciones implícitas y comunes (Becher, 1989; Knorr Cetina, 2003). Teniendo en cuenta estos aportes, se podría pensar que cada contexto supone una cultura epistémica propia, representa grupos diferenciados de creación de conocimiento que portan creencias y formas de percibir el conocimiento y sus procesos, de su validez y su justificación, por lo que es esperable que los sujetos que se inician en esos contextos adquieran creencias distintas a las de otros que circulan por sendas de creación de conocimiento delineadas y condicionadas por culturas epistémicas diferentes. Siguiendo esta lógica, se sugiere que los estudiantes podrían diferir en sus CE en relación a su pertenencia a un contexto disciplinar y epistémico específico, expresado a través de cada facultad.

Esto se apoya en algunos antecedentes que sugieren que el contexto disciplinar y académico, tanto respecto de las características propias del campo de estudio como del contexto educativo ligado a cada dominio, constituye un aspecto crucial para comprender las CE de los estudiantes y las posibles diferencias manifestadas entre sí (Jehng *et al.*, 1993; Muiset *et al.*, 2006; Palmer y Marra, 2008; Paulsen y Wells, 1998; Trautwein y Lüdtke, 2008). Asimismo, investigadores en

esta línea (Belenky *et al.*, 1968; Baxter Magolda, 1992; King y Kitchener, 1981; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2004) indicaron que los estudiantes pueden reflejar posiciones diversas en el desarrollo de sus creencias, siendo éstas más ingenuas o más sofisticadas.

En ese sentido, los resultados obtenidos en esta investigación mostraron una tendencia de los estudiantes de Humanidades a sostener CE menos ingenuas, reflejando posturas más independientes respecto de la AE (RP=529,31, Tabla 2), mientras que los estudiantes pertenecientes a áreas duras se manifestaron más cercanos a concebir el conocimiento como proveniente de la autoridad de las fuentes externas (RP>529,31, Tabla 2), lo cual se correspondió con algunos antecedentes (Jehng *et al.*, 1993; Palmer y Marra, 2008; Paulsen y Wells, 1998; Schraw y Sinatra, 2004; Trautwein y Lüdtke, 2008).

Tales hallazgos sugirieron que el contexto educativo específico que ofrece cada contexto disciplinar y las características propias de cada dominio de estudio pueden formar, activar o potenciar CE en el sujeto. A este respecto, es relevante destacar que las CE pueden comprenderse como un compuesto de recursos cognitivos cuya activación depende del contexto. Algunos investigadores prefieren hablar de recursos epistemológicos más que de creencias, en el sentido de recursos cognitivos que un estudiante posee y que se activan en función del contexto, lo cual puede ser explicativo de las diferencias encontradas en las CE de los estudiantes, en términos de la activación de ciertos recursos cognitivos en función del contexto (diSessa, 1993; Elby y Hammer, 2010; Louca *et al.*, 2004). Se atribuye así un rol fundamental al contexto en la socialización epistémica de los estudiantes al promover creencias acerca del conocimiento y modos de conocer que se aceptan como válidos y deseables para cada campo (Leal Soto, 2010; Tabak y Weinstock, 2008).

Conclusiones, limitaciones y sugerencias

La presente investigación exploró las CE y la AE de estudiantes de primer año de distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta, teniendo en cuenta la influencia del contexto en términos de facultades. A partir de un abordaje cuantitativo, se encontraron diferencias significativas entre las CE de los estudiantes acerca de la fuente y la AE en función de la facultad de pertenencia, sugiriendo que las creencias pueden estar influenciadas por factores contextuales, dado que las características propias de cada dominio y el enfoque y las prácticas de enseñanza y aprendizaje específicos que ofrece cada contexto epistémico, intervienen en la formación de las CE durante el paso del estudiante por la universidad.

Cabe resaltar algunas aclaraciones respecto de los hallazgos y reflexiones suscitadas. En primer lugar, se reconoce que los sujetos indagados fueron estudiantes de primer año, con relativamente poco tiempo de inserción en la universidad, por lo que sería interesante profundizar en la relación entre el contexto de la facultad y las CE, atendiendo a los factores contextuales a lo largo del trayecto formativo. Del mismo modo, es posible que estas diferencias estuvieran presentes antes del ingreso a la universidad y que fueran acentuadas en las primeras instancias de los sujetos en contextos universitarios. Serán necesarios mayores estudios que puedan reforzar estas hipótesis, incorporando en una futura muestra a estudiantes avanzados como también a estudiantes inscriptos o ingresantes -con anterioridad al cursado de la universidad- que permitirá precisar la influencia del contexto en cada instancia del trayecto de los sujetos.

Por otro lado, es preciso destacar que en la presente investigación, la distinción entre disciplinas duras y blandas no fue tomada como deter-

minista ni dicotómica, sino que se tuvo en cuenta en la medida en que contribuyó a comprender, *en parte*, algunos resultados, pero puede ser en algunos casos menos adecuada para dar cuenta, por ejemplo, de las especificidades al interior de cada disciplina y en ese sentido también de posibles diferencias y similitudes entre dominios. Puede caerse en un reduccionismo si se pasa por alto que pueden haber diferentes grados de "dureza-blandura" dentro de las distintas disciplinas de una misma área. Del mismo modo, es necesario mayor desarrollo de estudios sobre las CE de los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad y al interior de cada contexto disciplinar, ya que es probable que las diferencias entre carreras y disciplinas se puedan observar de manera más marcada en estudiantes más avanzados.

Es menester resaltar que el objetivo del presente estudio no fue estandarizar los resultados ni homogeneizar las creencias de los estudiantes en función de las facultades de las que provienen, sino más bien poner en evidencia que las maneras de conocer y las concepciones sobre el conocimiento se construyen al interior de contextos y culturas que pueden condicionar los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento, de modo que el mayor o menor grado de sofisticación de las creencias puede deberse a una particular demanda del contexto y a la activación de determinados recursos pertinentes para situaciones específicas. Es necesario relativizar los conceptos de ingenuidad y sofisticación, puesto que las CE son sensibles al contexto: las diferencias develadas en esta investigación podrían tener que ver más bien con las características propias del contexto disciplinar y académico que demandan recursos cognitivos y epistemológicos específicos.

Respecto de la metodología y el instrumento empleado, se advierte que el abordaje cuantitativo presenta ciertas limitaciones que pueden de algún modo suplirse a través de un abordaje

cuantitativo que complemente y enriquezca el análisis. Asimismo, se reconoce la importancia de que los cuestionarios se elaboren en un nivel de especificidad que sea consistente con los objetivos del estudio, que puedan captar la complejidad y el carácter contextual y multifacético de las CE. En ese sentido, se sugiere el uso de diseños multimétodos para futuras investigaciones, teniendo en cuenta que su aplicación requiere de cierta pertinencia que sólo puede adquirirse y perfeccionarse con la práctica.

En ese sentido, sería interesante también revisar y precisar si existe algún componente disciplinar en las respuestas de los participantes, en el sentido de que los estudiantes de cada facultad podrían responder lo "deseable o aceptable" dentro de cada área, por lo que se sugiere para futuras investigaciones considerar las posibles diferencias entre lo que los estudiantes declaran en sus respuestas y lo que efectivamente hacen en sus prácticas de estudio, enriqueciendo y profundizando de este modo el abordaje de las CE.

Finalmente, se considera que el presente trabajo ha brindado un panorama general sobre las CE y la AE de estudiantes universitarios en el país y en Salta, sentando las bases para desarrollar futuras investigaciones, a partir de la apertura de líneas de investigación que puedan enriquecer y complementar las limitaciones de esta investigación. Asimismo, ha posibilitado la indagación y reflexión de las creencias sobre el conocimiento de estudiantes universitarios, dando el puntapié inicial para repensar el tipo de pensamiento epistemológico que desde la educación superior se ofrece y se promueve, y en consecuencia, qué cuestiones y condiciones ameritan revisarse para producir los cambios que se consideren relevantes y necesarios en relación al sujeto y al ciudadano que se pretende formar.

Recibido en Septiembre de 2016
Aceptado en Mayo de 2017

Bibliografía

- Balzarini, M. G., Gonzalez, L. A., Tablada, E. M., Casanoves, F., Di Rienzo, J. A., Robledo, C. W. (2008), *Manual del Usuario*, Córdoba, Brujas.
- Baxter Magolda, M. B. (1992), *Knowing and reasoning in collage. Gender-related patterns in students' intellectual development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Becher, T. (1989), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Becher, T. (1993), Las disciplinas y la identidad de los académicos, *Pensamiento universitario* 1(1), 56-77.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., y Tarule, J. M. (1986), *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*, New York, Basic Books.
- Bernstein, B. (1999), "Vertical and horizontal discourse: An essay", en *British Journal of Sociology of Education*, Año 20, núm. 2, Junio 1999, pp. 157-173.
- Biglan, A. (1973), "The characteristics of subject matter in different academic áreas", en *Journal of Applied Psychology*, Año 57, Junio 1973, pp. 195-203.
- Bochenski, J. M. (1979), *¿Qué es la autoridad?*, Barcelona, Herder.
- Brownlee, J.; Walker, S.; Lennox, S.; Exley, B. y Pearce, S. (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education* 58(5), 599-618.
- Buehl, M. (2008), "Assessing the Multidimensionality of Student's Epistemic Beliefs across Diverse Cultures", en: Khine, M.S. (ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*, New York, Springer.
- Díaz, E. y Heler, M. (2000), *El conocimiento científico. Vol. II*, Bs. As., Eudeba.
- diSessa, A. A. (1993), "Towards an epistemology of physics", en *Cognition and Instruction*, Año 10, núm. 2-3, pp. 105-225.
- Donald, J. G. (1995). "Disciplinary differences in knowledge validation", en Hativa, N. y Marincovich, M. (eds.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Elby, A., y Hammer, D. (2010), "Epistemological resources and framing: A cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies", en Bendixon, L.D. y Feucht, F.C. (eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. Cambridge. Cambridge University.
- Gadamer, H-G. (1990), *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.
- Greene, J. A. (2009), "Collegiate faculty expectations regarding students' epistemic and ontological cognition and the likelihood of academic success", en *Contemporary Educational Psychology* 34(3), pp. 230-239
- Hakan, K. y Münireb, E. (2012), "Profiling individual differences in undergraduates' epistemological beliefs: gender, domain and grade differences", en *Social and Behavioral Sciences*, Año 31, Enero 2012, pp. 738-744
- Hofer, B. y Pintrich, P. (eds.) (2002), *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, Erlbaum.
- Jehng, J-C. J., Johnson, S. D. y Anderson, R. C. (1993), "Schooling and students' epistemological beliefs about learning", en *Contemporary Educational Psychology*, Año 18, Enero 1993, pp. 23-35.
- King, P. M. y Kitchener, K. S. (1981), *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Knorr-Cetina, K. (2003), *Epistemic cultures*, Cambridge, Harvard University.
- Knorr-Cetina, K. (2005), *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes.
- Leal-Soto, F. (2010), "Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto", en *Universitas Psychologica*, 9 (2), 381-392.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D. y Kagey, T. (2004), "Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction", en *Educational Psychologist*, Año 39, núm. 1, Marzo, 2004, pp. 57-68.
- Martins, C. (2010), *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*,

Braga, PsiquilibriosEdições.

- Maroco, J. (2007), *Análise estatística. Comutilização do SPSS*, Lisboa, Sílbao, LDA.
- Morris, A.S., Robinson, L.R. y Eisenberg, N. (2005), "Applying a Multimethod Perspective to the Study of Developmental Psychology", en Eid, M. y Diener, E., *Handbook of Multimethod Measurement in Psychology* (pp. 371-384), Washington, American Psychological Association.
- Muis, K., Bendixen, L. D., y Haerle, F. C. (2006), "Domain-Generalidad and domain specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework", en *Educational Psychology Review*, Año 18, Julio 2006, pp. 3-54.
- Palmer, B. y Marra, R. M. (2008), "Individual domain-specific epistemologies", en Khine, M.S. (ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*, New York, Springer.
- Paulsen, M. B. y Wells, C. T. (1998), "Domain differences in the epistemological beliefs of college students", en *Research in Higher Education*, 39, Agosto 1998, pp. 365-384.
- Perry, W. (1970), *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*, Fort Worth, Harcourt, Brace, y Jovanovich.
- Pierella, M. P. (2014), *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Rosario, Paidós, Cuestiones de Educación.
- Porzecanski, T. (1982), *Mito y realidad en las Ciencias Sociales*, Bs. As., Humanitas.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. del P. (coords.) (2009), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata.
- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., Biran, B. y Sela, Z. (2003), "Social Teachers'epistemic authority: perceptions of students and teachers", en *Psychology of Education*, Año 6, Marzo 2003, pp. 17-42.
- Romesburg H.C. (2004), *Cluster Analysis for Researchers*. North Carolina: U.S. LULU.
- Schommer, M. (1990), "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension", en *Journal of Educational Psychology*, Año 82, núm. 3, Septiembre 1990, pp. 498-504.
- Schommer-Aikins, M. (2004), "Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach", en *Educational Psychologist*, Año 39, núm. 1, Marzo 2004, pp. 19-29.
- Schwab, J. J. (1978), "Education and the structure of the disciplines", en Westbury, I. y Wilkof, N.J. (eds.), *Science, curriculum and liberal education*, Chicago, University of Chicago Pres.
- Schraw, G. y Sinatra, G. M. (2004), "Epistemological development and its impact of cognition in academic domains", en *Contemporary Educational Psychology*, Año 29, Abril 2004, pp. 95-102.
- Siegel S. (1990), *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*, México, Trillas.
- Tabak, I. y Weinstock, M. (2008), "A sociocultural exploration of epistemological beliefs", en Khine, M.S. (ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*, New York, Springer.
- Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2008), "Global certainty beliefs and college major: how strong are socialization effects?" en Khine, M.S. (ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*, New York, Springer.
- Urman, L. y Roth, G. L. (2010), "Comparison And Consolidation Of Models Of Personal Epistemologies", en *Journal of Stem Teacher Education*, Año 47, núm. 3, Julio 2010, pp. 7-48.

Notas

- 1 La investigación sobre la cual se basa este artículo forma parte de la tesis doctoral de la primera autora, titulada *Creencias epistemológicas acerca de la autoridad en el conocimiento de estudiantes de la Universidad Nacional de Salta*, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba (UNC, 2015), realizada bajo la dirección del Dr. José Ahumada y la codirección de la Dra. Constanza Ruiz-Danegger, en el marco de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y del Proyecto CIUNSA. N° 1977/0, *El desarrollo de epistemologías personales: teoría de la mente y creencias epistemológicas cotidianas*.

- 2 Se advierte que una de las principales limitaciones de las técnicas del autoinforme tiene que ver con los problemas de validez a los que se encuentran asociadas. Generalmente, los datos son personales e idiosincrásicos y las personas no siempre son veraces. Pueden engañarse a sí mismos o al investigador al no querer revelar ciertos pensamientos o conductas socialmente indeseables. Uno de los argumentos que ha puesto en duda la validez del autoinforme señala que cierta información requerida puede ser inconsciente, e incluso, desconocida para la personas, por lo que algunas respuestas pueden no dar cuenta de la totalidad de lo que se está estudiando (Morris et al., 2005). Como toda técnica, el autoinforme posee límites y fortalezas según lo que se pretende estudiar y cómo acceder a ello. En este caso, es aconsejable complementar el estudio mediante el uso de diversas técnicas de autoinforme que puedan enriquecer la lente desde otras perspectivas, por lo que suele aconsejarse complementar las investigaciones mediante el uso de diversas técnicas de autoinforme que puedan enriquecer la lente desde otras perspectivas.
- 3 Carreras por facultad indagadas: Lic. y Prof. Física, Lic. Energías Renovables, Tecnicatura en Estadística (Cs. Exactas); Ing. en Recursos Naturales e Ing. Agronómica (Cs. Naturales); Contador Público Nacional, Lic. en Economía y en Administración de Empresas (Cs. Económicas); Lic. en Cs. de la Educación y Cs. de la Comunicación (Humanidades); Ing. Química, Industrial y Civil (Ingeniería).
- 4 En el ámbito de las ciencias sociales y humanas es habitual el uso de pruebas no paramétricas puesto que es frecuente trabajar con variables que no siguen las condiciones de parametricidad y normalidad (Maroco, 2007).
- 5 Se recurre a esta técnica cuando no se conoce una estructura de agrupamiento de los datos a priori y el objetivo operacional es identificar el agrupamiento natural de las observaciones (Balzarini et al., 2008). Este test permite describir y analizar observaciones multidimensionales obtenidas al relevar información sobre un grupo de variables para cada una de las unidades o casos en estudio (Balzarini et al., 2008).

Resumen

En este artículo se exponen resultados parciales de una investigación acerca de las creencias epistemológicas sobre la fuente de conocimiento y la autoridad epistémica de estudiantes de primer año pertenecientes a diferentes facultades de la Universidad Nacional de Salta, teniendo en cuenta posibles variaciones en las concepciones de los estudiantes según el contexto epistémico y disciplinar –en términos de facultades-. Se aplicó un instrumento de escala Likert a una muestra de 1203 participantes. A partir de un análisis cuantitativo de los datos, se evidenciaron diferencias significativas entre las creencias epistemológicas de los estudiantes en función de la facultad de pertenencia, poniendo de manifiesto la influencia del contexto epistémico y disciplinar en la formación de las mismas. Se subraya la necesidad de profundizar en esta línea de estudio desde un enfoque contextual y situado.

Palabras clave

Creencias epistemológicas - Fuente de conocimiento - Autoridad epistémica - Contexto disciplinar y epistémico - Educación universitaria.

Abstract

This article presents a research of college students' epistemological beliefs about source of knowledge and epistemic authority, taking into account the influence of epistemic and disciplinary context on students' beliefs. An epistemological questionnaire based on Likert scale was administrated to a sample of 1203 first year students from different faculties of National University of Salta. From a quantitative analysis of the data, significant differences in epistemological beliefs among students from different faculties were found. These results were interpreted considering the influence of epistemic and disciplinary context on the formation of epistemological beliefs. The need to pursue this line of study from a contextual and situated approach is underlined.

Key Words

Epistemological Beliefs - Source of Knowledge - Epistemic Authority - Epistemic and Disciplinary Context - Higher Education.