**V Jornada de Becarios y Tesistas 2015**

**Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Quilmes**

1. **Título:** Creencias epistemológicas sobre la fuente y la autoridad en el conocimiento de estudiantes de educación media y superior de Salta
2. **Autor/es:**
* Alberto Ramiro Quiroga
* Estefanía Gutiérrez Cacciabue
1. **Dirección electrónica**
* aramiroquiroga@gmail.com
* e.gutierrez.cacciabue@gmail.com
1. **Formación de grado y/o posgrado en curso:**
* Profesor en Ciencias de la Educación (UNSa.) – Doctorando en Ciencias de la Educación (UNCuyo).
* Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa.) – Doctora en Ciencias de la Educación (UNC).
1. **De corresponder, tipo de beca:**
* Becario Doctoral de Conicet
* Becaria Posdoctoral de Conicet
1. **De corresponder, tema de la tesis en preparación:**
* Creencias epistemológicas en el aula: procesos de búsqueda y selección de información en internet y supuestos sobre el conocimiento de estudiantes salteños de nivel secundario (tesis en curso).
* Creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento e itinerarios académicos de estudiantes de la Universidad Nacional de Salta (tesis finalizada).
1. **Director de la beca y/o de la tesis:**
* Directora: Dra. Constanza Ruiz-Danegger (UNSa.), Codirectora: Dra. Jimena Aguirre (UNCuyo).
* Directora: Lic. Ana Alderete (UNC), Codirector: Dr. José Ahumada (UNC).
1. **Denominación del programa o proyecto en cuyo marco se inscribe la beca y/o la tesis y director del mismo:**
* El desarrollo de la epistemología personal: teoría de la mente y creencias epistemológicas cotidianas (CIUNSa.)
1. **De corresponder, denominación del agrupamiento (instituto, centro, unidad de investigación, observatorio o laboratorio) en cuyo marco se inscribe la beca y/o la tesis y director del mismo:**
* Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE) – Facultad de Humanidades (UNSa.)

**Resumen**

El estudio de la naturaleza y el rol de las creencias de los estudiantes acerca del conocimiento y el conocer en los procesos cognitivos ha cobrado relevancia entre los investigadores de la psicología y la educación a partir del supuesto de que éstas pueden influir en los procesos de aprendizaje y los modos de relacionarse con el conocimiento. La presente ponencia expone dos trabajos de investigación encuadrados en una línea de investigación denominada *epistemología personal,* en los cuales interesó indagar las creencias epistemológicas de estudiantes salteños en relación a la fuente y autoridad en el conocimiento. En esta comunicación, se expondrá por un lado, un estudio reciente acerca de las creencias epistemológicas y la atribución de autoridad epistémica de estudiantes universitarios pertenecientes a distintas facultades, teniendo en cuenta sus itinerarios académicos. Por otro lado, se detallará un estudio en curso, a partir del cual se pretende explorar las creencias epistemológicas sobre internet como fuente de conocimiento y los procesos de búsqueda y selección de información en la web en estudiantes de nivel medio.

Palabras claves: Creencias epistemológicas – Fuente de conocimiento - Autoridad epistémica– Itinerarios académicos - Internet- Búsqueda y selección de información - Educación media y superior

**Creencias epistemológicas sobre la fuente y la autoridad en el conocimiento de estudiantes de educación media y superior de Salta**

*Prof. Alberto Ramiro Quiroga – Dra. Estefanía Gutiérrez Cacciabue*

**1. Introducción**

En los tiempos actuales, el conocimiento se ha constituido en el principal factor para la creación de riqueza y bienestar en el mundo y en uno de los principales recursos que respaldan la inclusión social, es decir, la incorporación activa de las personas a los beneficios que ofrecen el acceso y la apropiación crítica de los recursos y servicios, entre ellos los de información y conocimiento, lo cual otorga las herramientas necesarias para participar plenamente en la sociedad. En ese sentido, entre los retos actuales más importantes para la humanidad se encuentra la construcción colectiva de una sociedad del conocimiento incluyente (Pirela Morillo y Cortés Vera, 2014).

Se espera entonces que los sujetos desarrollen competencias que les permitan aprovechar la información a su alcance y transformarla en nuevos conocimientos. La educación, entendida como la actividad a través de la cual se produce y se distribuye el conocimiento asume, por lo tanto, una relevancia peculiar en este asunto. Las instituciones de educación formal han dejado de ser el lugar privilegiado de transmisión y circulación de información. Sin embargo, se le exige hoy la formación de ciudadanos capaces de integrar y reinterpretar las diversas fuentes de conocimientos, y hacer un uso más discriminativo y reflexivo de las mismas. De este modo, el desarrollo de un pensamiento autónomo en los estudiantes se presenta como una de las grandes metas y características del sujeto y aparece necesariamente como un objetivo prioritario de la educación y de la sociedad (Pérez Gómez, 2012).

Los procesos de conocimiento y aprendizaje suponen hoy una complejidad que demanda atender a una multiplicidad de factores que intervienen en los mismos. Desde mediados de los años ‘50 investigadores del campo de la psicología de la educación y del desarrollo se han interesado por uno de ellos: las creencias epistemológicas. Lo que en la literatura en lengua inglesa se denomina *personal epistemology* o *epistemological beliefs*, puede definirse como aquellas creencias de las personas acerca del conocimiento y su adquisición, es decir, supuestos sobre la naturaleza y los procesos de conocimiento (Hofer y Pintrich, 2002). En este campo, se estudia las creencias epistemológicas a partir de la hipótesis de que existe una relación entre éstas y las concepciones sobre el aprendizaje: “los estudiantes pueden abordar el proceso de aprendizaje de manera muy diferente, dependiendo si ven al conocimiento como un conjunto de hechos acumulados, o como un conjunto integrado de constructos, o si se ven a sí mismos como receptores pasivos, o constructores activos” (Hofer y Pintrich 2002, p. 3).

Diversos autores (Baxter Magolda, 1992; Belenky et al., 1986; Buehl, 2008; Brownlee, et al., 2009; Hammer y Elby, 2002; Hofer y Pintrich, 2002; Greene, 2009; Mason, et al., 2006; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2004, 2006) coinciden en señalar que las creencias epistemológicas influyen en los procesos cognitivos, el rendimiento académico y el grado de participación de los estudiantes en el aprendizaje. Por lo tanto, explorar y conocer las creencias acerca del conocimiento de los estudiantes puede contribuir a comprender cómo éstos afrontan sus aprendizajes, cómo se relacionan con las fuentes de conocimiento y las validan, qué rol asumen y cómo es su participación en los procesos de aprendizaje y en la construcción de conocimientos.

Schommer-Aikins (2004) postula que las creencias epistemológicas forman un “sistema de creencias”, lo cual implica que son múltiples y constituyen dimensiones más o menos independientes, y plantea la existencia de cinco dimensiones de estas creencias epistemológicas, a saber: habilidad innata para aprender, conocimiento rápido, conocimiento simple, conocimiento seguro y fuente de conocimiento (Schommer-Aikins, 2004, 2006). En este trabajo, interesó particularmente explorar la dimensión fuente del conocimiento, la cual puede manifestarse como un continuo con dos extremos: por un lado, el conocimiento puede ser percibido como algo acabado, provisto por distintas autoridades. Así, se podría pensar que algunos estudiantes depositan en la figura del docente por ejemplo, la confianza en una única fuente de conocimiento cierto y se limitan a aceptar sus “respuestas” sin reflexionar demasiado al respecto, o participar en la producción activa de conocimiento. Por otro lado, el conocimiento puede considerarse como una producción propia del individuo, es decir, como algo que el sujeto es capaz de construir por sí mismo (Belenky et al., 1986). En ese sentido, se podría pensar que los estudiantes que adopten esta perspectiva, puedan generar conocimiento mediante su propia actividad (Pintrich, 2006).

De este modo, el presente trabajo expone dos estudios que indagan las creencias epistemológicas de los estudiantes salteños de nivel secundario, por un lado, y de educación superior, por otro. El primero es un estudio reciente acerca de las creencias epistemológicas y la atribución de autoridad epistémica de estudiantes universitarios pertenecientes a distintas facultades. El segundo constituye un estudio en curso, a partir del cual se pretende explorar las creencias epistemológicas sobre internet como fuente de conocimiento y los procesos de búsqueda y selección de información en la web en estudiantes de nivel medio. A continuación, se presentarán los principales avances de ambos estudios y se reflexionará sobre los mismos a la luz del marco teórico y conceptual de la presente problemática.

**2. Creencias epistemológicas sobre la autoridad epistémica de estudiantes de la Universidad Nacional de Salta**

En este apartado, se presentarán algunos resultados correspondientes a unos de los abordajes llevados a cabo en una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral que indagó las creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento y los itinerarios académicos de estudiantes la Universidad Nacional de Salta (Gutiérrez Cacciabue, 2015). A partir de un muestreo no probabilístico intencional (Baranger, 2009), se trabajó con un total aproximado de 700 estudiantes de primer año, varones y mujeres, pertenecientes a distintas facultades de la UNSa.: Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ingeniería y Ciencias Económicas.

Se creó y aplicó una estrategia que permitió explorar las creencias epistemológicas de los estudiantes en relación a la autoridad epistémica desde un abordaje cualitativo. La misma fue denominada Justificación de las Creencias Epistemológicas (JCE)[[1]](#footnote-1), compuesta por dos afirmaciones seleccionadas a partir del Cuestionario Epistemológico de Schommer-Aikins (2004)[[2]](#footnote-2), respecto de las cuales se les solicitó a los estudiantes que expresaran su acuerdo o desacuerdo y justificaran sus respuestas. Se consideró relevante considerar las justificaciones de las respuestas de los estudiantes ya que las creencias epistemológicas en su carácter de implícitas pueden estar sostenidas por los sujetos de manera naturalizada, por lo que interesó explorar el origen y las razones por las cuales los sujetos expresaron acordar o no con determinadas afirmaciones sobre el conocimiento y el conocer, lo cual pudiera dar cuenta con mayor profundidad de los aspectos que intervienen en la formación de tales creencias.

Los ítems seleccionados permitieron indagar aspectos del conocimiento referidos a la fuente y a la autoridad epistémica. Se tomaron en cuenta las expresiones textuales de los sujetos a partir de las cuales justificaron sus respuestas respecto de las siguientes frases:

* *La gente que desafía la autoridad tiene demasiada confianza en sí misma.*
* *Cuando encuentras un concepto difícil y nuevo en un libro de texto, lo mejor es aclararlo por tu cuenta.*

El primer ítem permitió explorar la creencia de los estudiantes acerca de la posibilidad o no de desafiar a una autoridad epistémica. Se seleccionó esta proposición a fin de indagar más detenidamente los aspectos que intervienen en el reconocimiento o no de autoridad a determinada fuente de conocimiento, y lo que es aún más interesante, examinar los supuestos que operan en los modos en que el estudiante se relaciona con las fuentes de conocimiento autorizadas en su contexto académico, en tanto pueden actuar ciertas veces como filtros que pueden favorecer o no la adopción de una actitud más o menos desafiante por parte de los estudiantes frente a las mismas. El segundo ítem propició la indagación acera del rol del sí mismo y su participación como conocedor, es decir, la confianza y el reconocimiento que percibe el estudiante en sus propias capacidades para producir conocimientos, lo cual permite centrar la atención en el papel que asume el estudiante, más o menos activo, en el proceso de conocer.

A partir de los datos obtenidos, se procedió a la elaboración de una matriz de datos conteniendo las frases objeto de estudio. Se realizó una lectura general de las mismas y comenzó el proceso de análisis mediante la categorización, triangulación y codificación de los mismos. Consiguientemente, se llevó a cabo la discusión y reflexión de la información recabada a fin de describir y reconstruir los datos y generar algunas conclusiones, significando e interpretando crítica y reflexivamente los resultados. La reconstrucción descriptiva de la información empírica se estructuró alrededor de un eje temático, que en este caso refirió a las creencias epistemológicas acerca de la fuente y la autoridad en el conocimiento, y sus respectivas categorías fueron: Desafiar a la autoridad en el conocimiento (B) y El sí mismo como conocedor (C) (Tabla 1).

**Tabla 1. Esquema de triangulación de datos cualitativos: macrocategoría, categorías y subcategorías**

|  |
| --- |
| **MACROCATEGORÍA: CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA FUENTE Y LA AUTORIDAD EPISTÉMICA** |
| **Categoría** | **Codificación** | **Sub-categoría** |
| **DESAFIAR A LA AUTORIDAD EN EL CONOCIMIENTO**  | **A** | A.1. | Condiciones y motivos válidos para desafiar a la autoridad |
|
|
| A.2. | Condiciones y motivos no válidos para desafiar a la autoridad |
|
|
| **EL SÍ MISMO COMO CONOCEDOR** | **B** | B.1. | En interacción con otros |
|
| B.2. | Independiente |
| B.3. | Receptor de conocimiento  |

A partir de las repuestas de los estudiantes al justificar la afirmación *La gente que desafía la autoridad tiene demasiada confianza en sí misma* (A. Desafiar a la autoridad en el conocimiento), se pretendió indagar las perspectivas de los estudiantes acerca de la posibilidad o no de desafiar o cuestionar la autoridad epistémica, profundizando en los aspectos y factores que posibilitan o no desafiar la autoridad. En esta categoría emergieron dos subcategorías en función de las condiciones o motivos relacionados con desafiar a la autoridad epistémica:

A. 1. Condiciones y motivos válidos para desafiar a la autoridad: los estudiantes reconocieron ciertas condiciones, aspectos y motivos que consideraron válidos y que permiten justificar el hecho de desafiar a una autoridad. Por un lado, algunos estudiantes afirmaron que un individuo que desafía a la autoridad requiere tener *confianza y seguridad en sí mismo* para poder desafiar, creer en uno mimo, tener convicción, como se advierte en las siguientes expresiones de los participantes: “Sí porque está muy seguro de sí mismo” (Alum. 6, Cs. Exactas); “Me parece que es así, si desafiás la autoridad es porque además de confiar en vos mismo, tenés una autoestima alta” (Alum. 5, Cs. Naturales); “La verdad que sí, uno para ponerse a la altura de un profesor o de una autoridad, tiene que tener mucha seguridad en sí mismo” (Alum. 5, Ingeniería); “Para desafiar la autoridad tenés que estar MUY seguro de lo que planteás” (Alum. 88, Cs. Económicas).

Por otro lado, algunos estudiantes se manifestaron a favor de desafiar la autoridad cuando se trata de la *defensa de los derechos e ideales* de una persona: “También lo puede hacer sin tenerse confianza, sólo para defender su derecho” (Alum. 130, Cs. Exactas); “Puede ser porque lucha por lo que cree” (Alum. 142, Cs. Naturales); “Tiene confianza y además sabe lo que hace y defiende sus ideales” (Alum. 74, Ingeniería); “Yo creo que las personas desafían a veces a la autoridad porque creen en sus ideales y pensamiento y lo defienden” (Alum. 29, Humanidades); “Sí, para mí es así, tenés que ser muy seguro de ti mismo para seguir tus ideales” (Alum. 129, Cs. Económicas).

Algunos estudiantes expresaron como condición fundamental para desafiar a la autoridad, tener *conocimiento*, que la persona conozca y sepa acerca de la temática sobre la cual pretende discutir y desafiar a la autoridad: “Porque para poder enfrentar a otra persona debería estar preparada y tener conocimiento y confiar en esa sabiduría” (Alum. 30, Cs. Exactas); “Supongo porque debe tener conocimiento del tema” (Alum. 84, Cs. Naturales); “Puede ser que si la persona sabe mucho del tema es capaz de discutir a una “autoridad” (Alum. 26, Ingeniería); “La verdad es que si la gente que desafía un conocimiento es porque tiene certezas” (Alum. 107, Humanidades); “Porque si desafían es porque saben y están seguros” (Alum. 89, Cs. Económicas).

Asimismo, algunos estudiantes argumentaron que para que una persona pueda desafiar a la autoridad, debe tener *razones y argumentos* que lo fundamenten y respalden, como se evidencia en las siguientes justificaciones de los participantes: “Estoy de acuerdo porque para enfrentar a otra persona debes tener los argumentos bien firmes para poder discutir tu idea” (Alum. 19, Cs. Exactas); “Si tiene fundamento lo que dice si se enfrenta a la autoridad” (Alum. 27, Cs. Naturales); “Hay veces que desafiar está bien cuando se puede justificar” (Alum. 173, Ingeniería); “Pienso que para enfrentarse a alguien o algo hay que tener argumentos claros y concretos” (Alum. 31, Humanidades); “Siempre y cuando tenga argumento” (Alum. 104, Cs. Económicas).

A. 2. Condiciones y motivos no válidos para desafiar a la autoridad: los estudiantes que revelaron cierta actitud desfavorable respecto a la posibilidad de desafiar a autoridad, adujeron a motivos y condiciones que consideraron no válidas, en tanto no justifican o presentan razones de peso suficiente para desafiar a una autoridad.

En primer lugar, los estudiantes manifestaron que las personas que desafían a la autoridad creen que son *superiores a los otros*, en el sentido de ser “soberbios y egocéntricos”: “La gente que desafía a la autoridad se cree dios” (Alum. 22, Cs. Exactas); “Porque a veces la hacen de “altaneros” o de creer que se la saben todas” (Alum. 85, Cs. Naturales); “La gente que desafía a la autoridad se siente superior a los demás y en base a eso desafía sin importar las consecuencias. No tiene humildad” (Alum. 64, Ingeniería); “Sí porque se cree que sabe todo” (Alum. 116, Humanidades); “Por soberbia” (Alum. 147, Cs. Económicas).

Asimismo, algunos estudiantes expresaron que el hecho de desafiar a la autoridad tiene que ver con la *rebeldía*, es decir que quienes desafían a la autoridad son aquellas personas que “quieren llamar la atención”: “En algunos casos puede ser, pero en otros puede ser para sobresalir o llamar la atención” (Alum. 11, Cs. Exactas); “Las personas que presentan este tipo de actitud tienen claro síntoma de rebeldía” (Alum. 23, Cs. Naturales); “No es que tengan confianza, si no es debido a que quieren sobresalir en algo” (Alum. 41, Ingeniería); “Porque creo que en realidad es un acto de rebeldía. Más que de confianza” (Alum. 41, Humanidades); “No siempre la gente que desafía la autoridad por su confianza, muchas veces simplemente lo hace por llamar la atención o por rebeldía” (Alum. 116, Cs. Económicas).

En el mismo sentido, otros estudiantes destacaron que desafiar la autoridad da cuenta de una *falta de educación y de respeto* de la persona que lo hace, como se visualiza en las expresiones siguientes: “La gente que desafía la autoridad es irrespetuosa” (Alum. 7, Cs. Exactas); “Tal vez tengan demasiada confianza pero sobre todo no tienen ningún respeto por la autoridad” (Alum. 98, Cs. Naturales); “Es una persona que no tiene educación o respeto” (Alum. 166, Ingeniería); “No es así porque sería una falta de respeto” (Alum. 77, Humanidades); “La gente que desafía la autoridad no tiene confianza en sí misma, sino quiere hacer ver que la tiene frente a otros, es mal educada e irrespetuosa” (Alum. 113, Cs. Económicas).

Del mismo modo, algunos estudiantes expresaron que las personas que desafían a la autoridad carecen de confianza, “tienen miedo, son inseguros”, o bien lo hacen por falta de conocimiento, por *ignorancia*: “Porque a veces lo hacen por inseguridad” (Alum. 136, Cs. Naturales); “Puede que esté muy seguro de sí misma, pero también puede ser todo lo contrario y desafiar la autoridad por miedo” (Alum. 61, Cs. Exactas); “La gente que desafía a la autoridad es gente que simplemente está insegura de sí misma” (Alum. 56, Ingeniería); “Más bien tal vez están inseguros de algo” (Alum. 96, Humanidades); ¡Lo contrario! se siente insegura de sí misma y se rebela por miedo y por no poder encontrar seguridad en otro lado” (Alum. 158, Cs. Económicas).

De igual manera, algunos estudiantes manifestaron que no es correcto desafiar a la autoridad, alegando también en este caso a una especie de *prohibición*: “Por algo es la autoridad, no hay que sobresalirse de ella” (Alum. 52, Cs. Exactas); “Para mí, no se debe desafiar a la autoridad” (Alum. 46, Cs. Naturales); “La autoridad está para obedecerla” (Alum. 200, Ingeniería); “La gente no debería desafiar la autoridad” (Alum. 45, Cs. Económicas); “¿Desafiar la autoridad? ¿Por qué desafiar la autoridad?” (Alum. 228, Cs. Económicas).

De manera general se observó en esta categoría que el reconocimiento o no de autoridad epistémica se evidenció en muchos casos, entrelazada y condicionada a cuestiones que trascienden lo puramente epistemológico y racional.

A partir de las repuestas de los estudiantes al justificar la afirmación *Cuando encuentras un concepto difícil y nuevo en un libro de texto, lo mejor es aclararlo por tu cuenta* (B. El sí mismo como conocedor), se indagó las creencias del estudiante acerca sí mismo como conocedor. Se obtuvieron diversas respuestas de los participantes que dieron lugar a una categoría vinculada a la percepción del propio sujeto y de su rol en el proceso de conocimiento. Esta categoría permitió explorar la relación del estudiante con las fuentes externas de conocimiento, y por tanto, al sí mismo como fuente interna de conocimiento, como autoridad en el conocimiento, profundizando en el concepto de autoría de sí, propuesto por Baxter Magolda (1992). De este modo, emergieron tres subcategorías:

B. 1. En interacción con otros: los estudiantes expresaron que es posible conocer con la ayuda y en interacción con otros, ya sea profesores, expertos, pares, libros, internet, etc., en tanto fuentes de conocimiento. Por ejemplo, un participante manifestó: “En un principio, puede ser intentar aclararlo por cuenta propia siempre y cuando luego podamos cerciorarnos de haberlo entendido para tener la seguridad de estar en lo cierto y eso se logra con la discusión con alguien más, compañeros, profesores, etc.” (Alum. 23, Cs. Naturales).

Asimismo, otros estudiantes expresaron: “Es mejor aclararlo pero con ayuda del docente si te puede brindar herramientas que no están a tu alcance, mejor” (Alum. 8, Cs. Exactas); “No solo por tu cuenta, sino también consultando y preguntando a profesores o intercambiando opiniones” (Alum. 187, Cs. Económicas); “Cuando encuentro un concepto difícil en un libro trato de pedir ayuda a mis compañeros o busco por mi propia cuenta también, ya sea en internet, otros libros, etc.” (Alum. 64, Ingeniería); “Ante una dificultad siempre es mejor consultar o hablar con los compañeros” (Alum. 160, Humanidades).

B. 2. Independiente: algunos estudiantes manifestaron que cuando se profundiza un concepto “por cuenta propia”, empleando las “propias palabras” para definirlo, y se procede “a la manera de cada uno”, por sí mismos, se aprende y se conoce mejor: “Y sí porque me gusta aprender por mí mismo” (Alum. 127, Cs. Exactas); “Si porque lo mejor es comprender e interpretarlo a la manera de uno” (Alum. 57, Cs. Naturales); “Es mejor, ya que explicando con nuestras palabras nos resultará más fácil recordarlo” (Alum. 46, Ingeniería); “Debemos aclarar nuestras dudas con nuestra propia forma de pensar para así comprender mejor” (Alum. 49, Humanidades); “No hay mejor explicación que la que uno mismo hace” (Alum. 113, Cs. Económicas).

B. 3. Receptor de conocimiento: a la inversa de la subcategoría anterior, en este caso, los estudiantes manifestaron que el conocimiento “verdadero”, “correcto”, no reside ni depende del sí mismo, sino de los otros expertos, que es necesario “buscarlo en los que saben”, ya que el estudiante por sí sólo obtendrá “falsas respuestas”: “No porque puedo crearme falsas ideas, por eso es mejor consultar” (Alum. 63, Cs. Exactas); “Porque nunca voy a tenerlo claro sola, necesito expertos” (Alum. 129, Cs. Naturales); “En desacuerdo porque si lo aclaro por mi cuenta, lo más probable es que no sea el correcto” (Alum. 115, Ingeniería); “Mejor es preguntar a alguien que sabe” (Alum. 11, Cs. Económicas); “Debemos aclararlo con alguien que tenga conocimiento” (Alum. 4, Humanidades).

**2.1. Algunas discusiones**

Las categorías emergidas han puesto de relieve, a primera vista, distintas posturas y perspectivas de los estudiantes respecto de la fuente y la autoridad en el conocimiento. Los resultados revelaron de modo general que el reconocimiento o no de autoridad epistémica por parte de los estudiantes a distintas fuentes no está fundada en cuestiones netamente relativas al conocimiento y a la razón, sino a una diversidad de condiciones y factores que pueden mediar esta atribución.

Entre las condiciones, aspectos y motivos que los estudiantes encuestados consideraron válidos para desafiar a una autoridad, emergió como requisito fundamental la confianza y seguridad en sí mismos, creer en uno mismo, tener convicción, manifestando expresiones como: “para ponerse a la altura de un profesor o de una autoridad, hay que tener mucha seguridad en sí mismo”. De igual modo, expresaron que es válido desafiar a la autoridad cuando se trata de defender y luchar por los derechos e ideales de una persona, en el sentido de que quien desafía a la autoridad “tiene confianza, sabe lo que hace y defiende sus ideales”. Estas dos condiciones para desafiar a la autoridad aparecieron con mayor frecuencia, mientras que los estudiantes destacaron con menor frecuencia la necesidad de tener conocimientos, razones y argumentos que fundamenten el cuestionamiento y desafío a la autoridad.

De la misma manera, los estudiantes que revelaron cierta actitud desfavorable respecto a la posibilidad de desafiar a la autoridad, adujeron a cuestiones que consideraron como no válidas, en tanto no justifican o presentan razones de peso suficiente para desafiar a una autoridad, según lo que expresaron. De este modo, los estudiantes manifestaron que las personas que desafían a la autoridad creen que son superiores a los otros, en el sentido de ser “soberbios y egocéntricos” y expresaron que el hecho de desafiar a la autoridad tiene que ver con la rebeldía, que quienes desafían son aquellas personas que “quieren llamar la atención”. En el mismo sentido, destacaron que desafiar la autoridad da cuenta de una falta de educación y de respeto de la persona que lo hace, e incluso algunos expresaron que no es correcto desafiar a la autoridad, alegando también a una especie de prohibición, que en ciertos casos denotó aquello que es impensado por ser imposible o inadmisible.

De igual manera, emergieron respuestas que revelaron en algunos estudiantes la importancia de la interacción del sujeto con los otros en el proceso de conocimiento, y también se pudieron percibir, aunque en menor frecuencia, algunas posturas independientes, aludiendo a actitudes críticas con respecto a la autoridad, reconociendo la confianza de sí mismo y del pensamiento propio para aprender y conocer en ciertas ocasiones. Una cuestión que llamó la atención fue que, cuando el estudiante fue consultado de manera directa acerca de su desempeño y su rol en el proceso de conocimiento, reconoció la importancia de sí mismo y de sus habilidades como necesarias para conocer. Sin embargo, cuando se indagó sobre la posibilidad de desafiar a la autoridad epistémica, fue menos común encontrar respuestas que indicaran cierta actitud independiente y crítica por parte de los estudiantes. Ello conduce a reflexionar sobre las formas de indagación utilizadas, ya que estos resultados darían la impresión de que pueden encontrarse respuestas diversas respecto del modo de preguntar.

Se pudo advertir en este tipo de respuestas que la posibilidad de desafiar a la autoridad, de atribuir o no autoridad epistémica, no sólo tiene que ver con el reconocimiento en el otro de una superioridad de saberes, desde lo epistémico y racional. A primera vista, pareciera que la adscripción de autoridad epistémica está fundada en cuestiones netamente relativas al conocimiento y a la razón. Sin embargo, los estudiantes ponen de relieve una diversidad de aspectos que podrían dar cuenta de factores y condiciones personales, culturales, sociales, académicas e institucionales, que median el reconocimiento de autoridad epistémica a los otros y a sí mismos.

En ese sentido, es preciso pensar que la autoridad no existe en abstracto sino que supone un vínculo que se construye en condiciones particulares y, en el caso de los estudiantes universitarios, puede estar atravesada por cada disciplina, sus tradiciones epistemológicas, las condiciones académicas, las formas de autoridad socio-políticas y los modelos de prestigio social y distinción que elabora cada sociedad (Krotsch, 2003). La autoridad no existe como cualidad dada, sino que se expresa en una relación y supone una construcción permanente que puede variar según los contextos y las épocas (Tenti Fanfani, 2006). El reconocimiento de autoridad epistémica es irreductible a la explicación puramente racional (Pierella, 2014), y por lo tanto existen otros factores que aparecen entrelazados con aspectos racionales y epistémicos, que pueden influir en la atribución de autoridad en el conocimiento por parte de los estudiantes a las fuentes. Las creencias epistemológicas de los estudiantes revelan que el reconocimiento de autoridad epistémica no puede ser exclusivamente explicada y comprendida a partir de cuestiones puramente concernientes a la razón y a una lógica epistémica.

En resumidas cuentas, este estudio sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes acerca de la autoridad en el conocimiento pone de relieve y abre la discusión sobre ciertos aspectos que pueden intervenir en la formación de las creencias y en el reconocimiento y atribución de autoridad de los sujetos a distintas fuentes de conocimiento, reflexionando sobre la influencia de factores contextuales en los modos en que los estudiantes conciben el conocimiento y se relacionan con los otros en sus procesos de conocer y aprender, lo cual no puede ser abordado ni reducido a un enfoque epistemológico, sino que requiere de explicaciones que reconozcan la interacción de diversidad de factores.

**3. Creencias Epistemológicas y actividades de búsqueda, selección y validación de información en la web en estudiantes salteños de nivel secundario**

Las personas se encuentran inmersas desde hace un tiempo en la denominada sociedad de la información, una sociedad que se caracteriza por el hecho de que la información y el conocimiento se han convertido en factores decisivos para el desarrollo en todos sus niveles (Castells, 1998). Desde la irrupción de las TIC y particularmente internet, vivimos en un contexto totalmente mediatizado por las tecnologías y por los flujos de información que a partir de ellas circulan.

Para muchísimas personas en la actualidad, internet es la principal fuente de información a la que acceden, lo cual también puede visualizarse en los contextos educativos, ya que los estudiantes de diferentes niveles consultan permanentemente la web mientras llevan a cabo sus trabajos escolares. En este sentido, es importante destacar que gran parte del atractivo que presenta la red como fuente de consulta tiene que ver con dos características particulares: la velocidad de acceso y la diversidad de información que contiene. La rapidez con la que se navegar en la web y la heterogeneidad de resultados que se puede encontrar allí representa sin dudas un gran atractivo para sus usuarios. Esta heterogeneidad tiene que ver tanto con el origen de la información como también con su veracidad (Levy, 2013), ya que no toda información que circula en la red es verdadera y confiable.

Se asiste a una era en la cual la gestión de la información es una capacidad fundamental para los individuos, y en este sentido es importante plantearse desde la educación cómo buscan información los estudiantes, la seleccionan, la evalúan -o no- y qué factores inciden en este proceso. Precisamente, las creencias epistemológicas podrían incidir en la manera en que los estudiantes buscan, seleccionan y validan la información en la web.

En la última década surgió una línea de investigación dentro del campo de la epistemología personal que estudia la relación entre las creencias epistemológicas de estudiantes y su comportamiento en la búsqueda de información en internet (Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2005; Cheng, Liang y Tsai, 2013; Hofer, 2004; Kammerer, Bråten, Gerjets y Strømsø, 2012; Martínez Vidal, Mauro, Haydeé y Pedrosa Borrini, 2010; Mason, Boldrin y Ariasi, 2010; Tu, Shih y Tsai, 2008; Whitmire, 2003). Los trabajos de investigación en esta línea plantean como hipótesis general que las creencias epistemológicas de los estudiantes influyen en las decisiones que toman en sus actividades de búsqueda de información en internet y en la evaluación que hacen de las fuentes de información que allí encuentran. Así, por ejemplo, los estudiantes que tienen una creencia acerca del conocimiento y la información que hay en la web como algo exacto, inmodificable e incuestionable, probablemente realicen búsquedas superficiales, acríticas y terminen quedándose solo con los primeros resultados de dicha búsqueda.

Este apartado de la comunicación expondrá algunos resultados preliminares de la prueba piloto de uno de los instrumentos que se utilizarán en un estudio en curso sobre las creencias epistemológicas y los procesos de búsqueda, selección y validación de la información en la web en estudiantes de los últimos años del nivel medio de la ciudad de Salta en el marco del desarrollo de una tesis doctoral. En este estudio, se propone explorar las creencias epistemológicas específicas de internet de los estudiantes, es decir, sus supuestos acerca del conocimiento y la información que se encuentra en la web. Para ello, se utilizará un instrumento de Escala Likert denominado “Cuestionario Epistemológico Específico de Internet” (ISEQ) desarrollado por Bråten et al. (2005)[[3]](#footnote-3).

Hasta el momento, fue posible realizar una prueba piloto del ISEQ, administrada en una muestra de 38 estudiantes de cuarto y quinto año de un colegio privado de la ciudad de Salta. Al igual que en el estudio anterior, se seleccionaron dos ítems del cuestionario para que los estudiantes justificaran sus respuestas. En esta comunicación, se presentará las fundamentaciones (por escrito) que realizaron los alumnos y alumnas y los correspondientes análisis efectuados.

El primer ítem que se solicitó a los estudiantes que justificaran *-En mis estudios, Internet es una fuente de conocimiento más importante que mi propio pensamiento o razonamiento-* permitió visualizar qué importancia le otorgan a la web en sus estudios en relación con su propio razonamiento. Las respuestas fueron diversas, aunque pueden dividirse en dos grandes grupos: por un lado se encuentran quienes afirmaron que internet no es una fuente de conocimiento más importante que el propio razonamiento para los estudios. Esta fue la argumentación que, con diversos matices, sostuvieron la mayoría de los estudiantes. Por otro lado, los alumnos argumentaron que internet sí es una fuente de conocimiento más importante que sus propios razonamientos, y si bien fueron menos quienes adoptaron esta posición, sus justificaciones exigen un particular análisis.

Los estudiantes que argumentaron que internet no es una fuente más importante que sus razonamientos esbozaron diferentes motivos. Una de las justificaciones tiene que ver con el supuesto de que cualquier persona tiene acceso a internet y, por lo tanto, pueden subir “cualquier cosa”: “En mis estudios, internet no es donde suelo recurrir para estudiar o sacar información, ya que cualquier persona tiene acceso a la red. Es decir, cualquiera puede exponer su “teoría” o editarla. Ésta puede ser errónea…” (Estudiante de 5º año).

En estrecha vinculación con el argumento anterior, los encuestados expresaron también la idea de que en internet no se puede determinar quién escribe la información que allí se encuentra y eso la hace poco confiable: “Porque no todo lo que dice internet es de verdad porque no se sabe quién lo escribe” (Estudiante de 4º año).

Otra justificación expresada por los estudiantes tiene que ver con la creencia de que internet contiene información falsa o errónea: “Para mi forma de ver internet jamás podría ser más importante que lo yo aprendo, ya que muchas de las respuestas encontradas en ella son erróneas” (Estudiante de 5º año).

Mientras que otros estudiantes, por su parte, argumentaron directamente que el pensamiento y el razonamiento son mucho más importantes que internet para sus estudios: “Solo acudo a internet si nos piden investigar sobre algún tema que no conozco, y cuando las conozco, verifico lo que dice en internet pero siempre elijo quedarme con mi propio conocimiento. Mi razonamiento es más importante” (Estudiante de 5º año).

Por otra parte, los alumnos que sí argumentaron estar de acuerdo en sus justificaciones con que internet es una fuente de conocimiento más importante que sus razonamientos y pensamientos para sus estudios, expresaron razones y argumentos diversos. Uno de las fundamentaciones indicadas por los estudiantes tiene que ver con que en internet hay conocimientos que el estudiante desconoce: “Porque en internet hay información sobre cosas que no sabemos y nos podemos sacar la duda” (Estudiante de 5º año).

 Otro argumento que expresaron los alumnos al momento de justificar su mayor confianza en internet en relación a su propio pensamiento se refiere al supuesto de que internet contiene conocimientos correctos y exactos: “Internet es más importante que mis conocimientos porque creo que si está en internet es porque es algo correcto” (Estudiante de 4º año); “Porque lo que encuentro en internet es más exacto que mis pensamientos dudosos” (Estudiante de 4º año).

Asimismo, los estudiantes vincularon la practicidad que ofrece internet para sus estudios y trabajos escolares, concretamente, con la posibilidad que brinda de “copiar y pegar textualmente” determinada información: “Yo cuando hago mis tareas prefiero buscar y copiar textualmente por un tema de vaguedad” (Estudiante de 4º año).

Por último, otros estudiantes manifestaron expresamente no confiar en sus conocimientos, lo cual los lleva a reconocer a internet como una fuente más importante para sus estudios: “Yo no confío en mi propio conocimiento” (Estudiante de 4º año).

El segundo ítem seleccionado en la estrategia de justificación *-En realidad, no existe un método que pueda utilizar para determinar si el conocimiento sobre algún tema que encuentro en Internet es confiable-* permitió explorar qué postura tienen los estudiantes respecto de si existen o no ciertos criterios o procedimientos de los cuales pueden valerse para determinar si el conocimiento y la información que se encuentra en internet es confiable o no. Las justificaciones expuestas por los estudiantes se agruparon también en dos grandes grupos: por un lado, algunos expresaron que no existen métodos para determinar la confiabilidad del conocimiento en internet aludiendo a diferentes motivos, y por otra parte, algunos argumentaron que sí existen determinados procedimientos para poder evaluar si el conocimiento que existe en internet es confiable o no lo es.

Los alumnos y alumnas que argumentaron que en realidad no existe un método para poder saber si el conocimiento que encuentran sobre alguna temática en internet es confiable, expresaron que muchas veces se desconoce el origen de la información que se encuentra en internet, lo que hace que no se pueda determinar su confiablidad, como se ilustra a continuación: “Estoy de acuerdo porque capaz que nunca sepa de dónde salió la información” (Estudiante de 5º año).

En relación a ello, otros estudiantes afirmaron que no se puede determinar la confiabilidad del conocimiento que se encuentra en la web sobre un tema debido a que muchas veces se desconoce la autoridad sobre ese campo del saber que tiene el autor: “Nunca sabremos si alguien que realmente sabe o estudió subió esa información o fue cualquier persona ignorante del tema” (Estudiante de 4º año).

Otra justificación interesante de los estudiantes tiene que ver con la idea de que en realidad no hay criterios “oficiales” para saber si la información que hay en la web es válida o bien no existe una “persona” que diga o anuncie su confiabilidad: “Porque no hay nada establecido oficialmente ya que para la sabiduría no hay reglas” (Estudiante de 5º año); “Para mí no existe, porque no hay nadie que diga con certeza de los contenidos que se hallan en internet sean verdaderos, y si lo dicen ¿cómo se yo que dicen la verdad?” (Estudiante de 4º año).

Por otra parte, los estudiantes que argumentaron que en realidad sí existen métodos y maneras para poder determinar la confiabilidad del conocimiento que hay en internet sobre alguna temática manifestaron que se puede contrastar la información que se encuentra en internet con lo que aparece sobre el mismo tema en los libros y las enciclopedias (en soporte papel), y así se puede determinar su validez ya que estas últimas sí son fuentes confiables: “Si existe un método, ya que lo encontrado en internet puedo contradecirlo o confirmarlo con fuentes confiable, por ejemplo, las enciclopedias” (Estudiante de 5º año); “Si el conocimiento es el mismo o es similar a lo que dicen los libros para mí es correcto” (Estudiante de 5º año).

Otro criterio para determinar la confiabilidad del conocimiento que hay en internet que identificaron algunos estudiantes es la posibilidad de contrastar diferentes fuentes y páginas en la misma web: “Para confirmar que el contenido encontrado en internet sea confiable trato de abrir varias ventanas con las mismas respuestas pero de diferentes páginas, y así voy comparando” (Estudiante de 5º año).

Por último, algunos estudiantes argumentaron que pueden saber si la información en la web es confiable contrastándola con lo que ven en sus clases teóricas en el colegio sobre la misma temática: “Si existe un método, lo comparo con la teoría dada en clase para saber si es lo que estoy buscando” (Estudiante de 5º año).

Si bien no se ha finalizado el proceso de categorización y triangulación de los datos obtenidos, se puede advertir en principio algunas cuestiones relevantes para tener en cuenta. De modo general, pareciera que por un lado, los estudiantes conciben que no todo conocimiento en internet es confiable, argumentando principalmente que en la web “cualquiera puede subir cualquier cosa”. Si bien esta fundamentación podría ser reveladora de cierta actitud crítica por parte de los estudiantes frente al conocimiento en internet desde el punto de vista epistemológico, al mismo tiempo pone en evidencia cierta dependencia en “los otros expertos” como una especie de argumento ligado al criterio de autoridad. Es decir, en principio se observa que para los estudiantes internet constituye una red donde circula todo tipo de información, y en ese sentido representa un espacio que habilita a cualquier persona -experto o no, “autorizada o no”- a transmitir información, lo que hace poner en duda la confiabilidad en lo que la misma pone a disposición en término de saberes.

Del mismo modo, estos argumentos dejan entrever que para los estudiantes existen ciertas fuentes de conocimiento y de información que perciben como autorizadas o no. Si bien expresan que a través del propio pensamiento o razonamiento pueden advertir la validez o no de ciertas afirmaciones en la web, subyace en las respuestas una fuerte dependencia en fuentes de conocimiento autorizadas *a priori*, de manera casi naturalizada, como el caso del libro, que son incuestionables para ellos. Ello pone de manifiesto la necesidad de reflexionar, discutir e indagar con mayor profundidad las herramientas de búsqueda de información y pensamiento autónomo y crítico que efectiva y genuinamente aplican o bien, que podrían adquirir los estudiantes en el uso de las TIC, repensando en ese sentido la tarea formativa de la educación secundaria actual.

Lo anterior se refuerza más aun con el hecho de que a pesar de las dudas expresadas por los encuestados respecto a la información y el conocimiento que circula en la web, internet aparece como uno de los recursos más utilizados en la realización de sus tareas escolares, debido a su rapidez y practicidad, por sobre otros recursos más tradicionales. Se sabe a partir de algunas investigaciones (Hernández Serrano, Jomes y González Sánchez, 2011) que los estudiantes, en particular los que transitan por el nivel medio y los primeros años de la educación superior, suelen realizar búsquedas superficiales, rápidas, acríticas y poco estratégicas, donde el criterio que prima es la inmediatez. Precisamente, una de las características de los sujetos de la denominada generación google, es pensar que “las tecnologías resuelven sus necesidades informacionales sin que ellos necesiten invertir esfuerzos, realizando procesos de búsqueda simples y rápidos” Hernández Serrano et al., 2011, p.49).

Este análisis preliminar posibilita repensar por un lado, los instrumentos de indagación utilizados para explorar concepciones, ideas o creencias, advirtiendo sus limitaciones como así también sus potencialidades, y la necesidad de combinar múltiples diseños y estrategias que puedan enriquecer y complementar el abordaje, lo cual será tenido en cuenta para el posterior desarrollo de la investigación.

Por otro lado, la investigación de las creencias epistemológicas acerca del conocimiento en internet puede ofrecer recursos para que desde la educación se trabaje en la formación en el uso crítico de las nuevas tecnologías: los estudiantes necesitan ayuda para reflexionar y si es necesario, cambiar sus creencias acerca del conocimiento y el conocer basados en internet (Braten et al., 2005). Por lo tanto, la indagación del aprendizaje con tecnologías se convierte en una línea investigación fundamental sobre en el estudio de la epistemología personal.

**4. Algunas conclusiones generales**

En síntesis, ambos estudios presentados ponen de manifiesto la relevancia de indagar las creencias de los estudiantes acerca del conocimiento, sus fuentes y la atribución de autoridad epistémica. La investigación sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes puede ser reveladora de que existen supuestos que subyacen en las prácticas habituales y cotidianas en que los sujetos conocen y aprenden, y se relacionan con las distintas fuentes –libros, docentes, internet, etc.- que condicionan el modo y la direccionalidad que asumirán las mismas.

Es importante también que los sujetos que participan de la educación, tanto estudiantes como docentes, puedan comprender que las formas habituales de conocer, de enseñar y aprender, de relacionarse entre sí, están mediadas y atravesadas por condiciones y aspectos propios del contexto en sus dimensiones social, cultural, académica, institucional, disciplinar, entre otras.

En el mismo sentido, tomar conciencia de ello, y de las creencias que subyacen en las formas de relacionarse con el conocimiento, permite avanzar hacia la formación de un pensamiento autónomo y crítico, donde los sujetos de la educación puedan repensar sus prácticas y transformarlas. Se considera fundamental que la educación pueda generar espacios de reflexión epistemológica que contribuya a conocer y desnaturalizar las concepciones sobre el conocimiento y los modos de conocer comunes en la cotidianeidad de tales prácticas.

**5. Referencias bibliográficas**

Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas: Editora Universitaria de Misiones.

Baxter Magolda, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in collage. Gender-related patterns in students’ intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N. R., & Tarule, J.M. (1986). *Women’s ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Nueva York: Basic Books.

Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2005). The relationship between Internet-specific epistemological beliefs and learning within Internet technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 33(2), 141-171.

Brownlee, J.; Walker, S.; Lennox, S.; Exley, B. & 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.

Castells, M. (1998). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura.* Vol. I, II, III. Madrid: Alianza.

Cheng, K. H., Liang, J. C., & Tsai C. C. (2013). The role of internet-specific epistemic beliefs and self-regulation in high school students’ online academic help seeking: a structural equation modeling analysis. Journal of Educational Computing Research, 48(4), 469-489.

Greene, J. A. (2009). Collegiate faculty expectations regarding students’ epistemic and ontological cognition and the likelihood of academic success. *Contemporary Educational Psychology 34*(3), 230-239.

Gutierrez Cacciabue, E. (2015). *Creencias epistemológicas en el conocimiento e itinerarios académicos de estudiantes de la Universidad Nacional de Salta*. Tesis doctoral inédita.

Hammer, D. y Elby, A. (2002). On the Form of a Personal Epistemology. En: Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (eds.). *Personal Epistemology.* *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Mahwah: Erlbaum.

Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Mahwah: Erlbaum.

Kammerer, Y., Bråten, I., Gerjets, P., & Strømsø, H. I. (2012). The role of Internet-specific epistemic beliefs in laypersons’ source evaluations and decisions during Web search on a medical issue. Computers in Human Be havior.

King, P.M. y Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Krotsch, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Bs.As.: Universidad Nacional de Quilmes.

Levy, D. (2013). De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En: D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan (comps.) *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. (pp. 6-94). Buenos Aires: Paidós.

Martínez Vidal, R. D., Mauro, M., Haydeé, Y., & Pedrosa Borrini, M. E. (2010). Creencias epistemológicas, estrategias de búsqueda de información, y criterios para validar la información de la Web. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-26.

Mason, L.; Boldrin, A. & Zurlo, G. (2006). Epistemological understanding in different judgment domains: Relationships with gender, grade level and curriculum. International Journal of Educational Research 45, 43-56.

Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, 38(6), 607-633.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intelectual and ethical develoopment in the college years. A scheme.* Troy, MO: Holt, Rineheart and Winston.

Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Rosario: Paidós, Cuestiones de Educación.

Pirela Morillo, J. y Cortés Vera, J. de J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación bibliotecológica 28*, 64 (pp. 145-172) México, ISSN: 0187-358X.

Pintrich, P. R. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (comps.), *Cambio conceptual y educación* (53 - 86). Buenos Aires: Aique.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist 39*(1), 19-29.

Schommer-Aikins, M. y Easter, M. (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology 26*(3), 411-423.

Tenti Fanfani, E. (2006). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía, 7*, [En línea]. Disponible en:

http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/tenti.html

Tsai, C.-C. (2004). Information commitments in web-based learning environments. Innovations in Education and Teaching International, 41, 105-112.

Tu, Y. W., Shih, M., & Tsai, C. C. (2008). Eighth graders’ web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs. *Computers & Education*, *51*(3), 1142-1153.

Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*, *25*(2), 127-142.

1. Ello tiene como antecedente una de las estrategias utilizadas por Pecharromán (2003), en cuya investigación se incluyeron tareas en las que se pidió a los sujetos dar respuestas a cuestiones abiertas, solicitando la justificación de la elección de cierto ítem o afirmación, lo cual pudo ofrecer una importante información complementaria y a la vez poner de manifiesto la contrastación entre la elección de un determinado ítem y la justificación de esta elección, que exige del sujeto la explicitación de sus representaciones (Pecharromán, 2003). [↑](#footnote-ref-1)
2. En el campo de las creencias epistemológicas, el instrumento que ha tenido una gran difusión y aplicación alrededor del mundo es el Cuestionario Epistemológico de Schommer (1990) (SEQ), el cual supone un tipo de medición de Escala Likert, que consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones que evalúa el grado de acuerdo o desacuerdo de un participante respecto de una proposición dada. Esta escala es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en diferentes puntos según el grado de acuerdo/desacuerdo. [↑](#footnote-ref-2)
3. Se solicitó el cuestionario a su autor y se procedió a la traducción y la adaptación del mismo, ya que el instrumento original fue administrado a estudiantes del primer año de un curso universitario de una universidad noruega. Vale aclarar que el cuestionario está compuesto por 36 afirmaciones acerca del conocimiento en internet en las cuales los estudiantes deben marcar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala Likert de cinco opciones. [↑](#footnote-ref-3)