

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios y reconocimiento de autoridad epistémica al docente

Estefanía Gutiérrez Cacciabue\*  
José Víctor Ahumada\*\*

### Resumen

El presente trabajo expone una investigación que exploró las creencias epistemológicas de estudiantes universitarios acerca del docente como fuente de conocimiento, indagando los factores que pueden intervenir en el reconocimiento de autoridad epistémica por parte del estudiante al docente (relación pedagógica, año de cursado, contexto universitario). Se aplicó una tarea de justificación de afirmaciones a estudiantes de primer año pertenecientes a distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta, y a partir de un abordaje cualitativo, se observó que las creencias y la autoridad epistémica están atravesadas por factores vinculados a la relación entre estudiantes y docentes, más allá de lo estrictamente epistemológico. Los resultados de este estudio subrayan la necesidad de incorporar un enfoque contextual y situado en futuras investigaciones sobre las creencias y la autoridad epistémica.

*Palabras clave:* creencias epistemológicas, autoridad epistémica, factores, educación universitaria

\*Actual Becaria Posdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE, UNSa., 2015-2017). Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH, UNC, 2015). Profesorado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades (UNSa., 2008). Docente Adscripta de "Filosofía y Epistemología de la Educación" (Facultad de Humanidades, UNSa.)

\*\*Profesor Adjunto Interino en el Centro Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH, UNC). Profesor Adjunto de "Problemas Epistemológicos de la Psicología" (Facultad de Psicología, UNC). Doctor en Filosofía (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2004). Abogado (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 1983).

Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

## **College Students' Epistemological Beliefs and Professor's Epistemic Authority**

### **Abstract**

This paper presents a study which explored college students' epistemological beliefs and professor's epistemic authority considering several factors (relationship between professors and students, grade level, institutional context) that operate in recognition of epistemic authority. A methodological task to justify claims was applied on first-year college students from different faculties at Universidad Nacional de Salta. Results suggested that several factors of the relationships between students and professors influence on students' recognition of epistemic authority, beyond strictly epistemological factors. The need for future further studies about epistemology beliefs and authority from a contextual approach is underlined.

*Keywords:* epistemological beliefs, epistemic authority, factors, college education

## Introducción<sup>1</sup>

Campos de estudio como la psicología de la educación se interesaron por la indagación de las condiciones y los aspectos que intervienen en el aprendizaje y la producción de conocimiento. Cobró así relevancia el estudio de lo que los investigadores denominaron creencias epistemológicas (CE), es decir, los supuestos de las personas -que son en esencia de carácter implícito- en relación al conocimiento y su adquisición, ya que influyen en la forma en que se acercan y reflexionan sobre el conocimiento y sus fuentes, en su vida en general, y en los procesos educativos en particular (Hofer y Pintrich, 2002; Pintrich, 2006; Pozo et al., 2006; Schommer, 1990). Las CE parecen desempeñar, pues, un papel fundamental en las estrategias de conocimiento de los estudiantes, y pueden ser un fuerte indicador de cómo piensan, aprenden, conocen y validan la información y sus fuentes (Hammer y Elby, 2002; Hofer, 2001; Hofer y Pintrich, 1997; Schommer, 1990; Schommer, Crouse y Rhodes, 1992).

En un mundo donde el conocimiento ocupa un papel central, y la información se acumula y circula de forma constante a través de las TIC, se requiere sujetos capaces de pensar por sí mismos y de hacer un uso consciente, crítico y reflexivo de las fuentes de información y conocimiento (Pérez Gómez, 2012; Tedesco, 1996). De manera que la indagación de las CE de los estudiantes posibilita explorar y repensar los modos habituales y los supuestos a partir de los cuales éstos se relacionan con el conocimiento y sus fuentes, reflexionando sobre las prácticas cotidianas y naturalizadas de producción de saberes en el contexto educativo. Más precisamente, contribuye a comprender cómo se relacionan con las

---

<sup>1</sup>La investigación sobre la cual se basa este artículo forma parte de la tesis doctoral de E. Gutiérrez Cacciabue, 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.

fuentes de conocimiento y las validan, qué rol asumen y cómo participan en los procesos de conocer, y qué cuestiones se ponen en juego al aceptar o bien desestimar una fuente de conocimiento en detrimento de otra.

Por consiguiente, en la presente investigación interesó explorar las CE de estudiantes universitarios sobre la fuente de conocimiento, más específicamente, la autoridad en el conocimiento o autoridad epistémica (AE), esto es, a qué fuentes de conocimiento los estudiantes reconocen autoridad, las consideran válidas y por qué. En este caso, se focalizó en el docente como fuente de conocimiento, es decir, se pretendió conocer las CE de los estudiantes acerca del profesor como fuente de conocimiento e identificar los factores que pueden intervenir en el reconocimiento de AE por parte del estudiante al docente, teniendo en cuenta las características propias de la relación entre estudiantes y docentes que se establece en un contexto institucional universitario particular.

### **Aportes teóricos y antecedentes**

El estudio de las CE de jóvenes y adultos constituye una línea de investigación de un campo de estudio denominado folk epistemology (Kitchener, 2002). Aunque no existe consenso sobre la traducción española de este término, se puede definir como epistemología personal o de sentido común, creencias epistemológicas o modos de conocer, es decir, supuestos<sup>2</sup> que posee el sujeto sobre la naturaleza y los procesos de conocimiento (Hofer y Pintrich, 2002). En psicología de la educación se estudia las CE de los sujetos a partir de la hipótesis de que existe una relación entre éstas, el aprendizaje y el desarrollo.

---

<sup>2</sup>Es preciso resaltar que existe escaso consenso entre los estudiosos respecto de una conceptualización unívoca de las creencias epistemológicas, el término carece de claridad. Generalmente, se utiliza como sinónimo de creencias, términos como ideas, percepciones, supuestos, concepciones, actitudes, entre otros, generando cierta ambigüedad terminológica. Pareciera no existir acuerdo sobre sus límites, en el sentido de lo que puede incluirse y lo que no dentro de las creencias epistemológicas. En ese sentido, Hofer (2000) destaca la necesidad de mayor investigación que contribuya a definir con claridad el concepto como base para realizar más estudios empíricos.

El interés por el estudio de las CE se inició con el reconocido trabajo de Perry y colegas en 1970, quienes elaboraron un esquema para comprender cómo se desarrolla el pensamiento epistemológico de los estudiantes durante los años de universidad. A partir de allí, se han llevado a cabo diversos estudios acerca de las CE, lo que ha dado lugar a modelos teóricos distintos para dar cuenta de este constructo (Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule, 1986; Baxter Magolda, 1992, 2008; Hofer y Pintrich, 2002; King y Kitchener, 1981; Perry, 1970; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004). El modelo más difundido es el propuesto por Schommer-Aikins (2004) quien postula que las CE son muy complejas para ser captadas por una única dimensión, proponiendo que más bien constituyen un sistema de creencias más o menos independientes entre sí, y que no necesariamente siguen una secuencia. La perspectiva sistémica implica considerar que las CE son múltiples y constituyen dimensiones más o menos independientes, es decir que un individuo puede tener creencias más desarrolladas respecto a determinadas dimensiones, pero no necesariamente en todas. De este modo, plantea la existencia de cinco dimensiones: habilidad innata para aprender, conocimiento rápido, conocimiento simple, conocimiento seguro y fuente de conocimiento.

Diversos investigadores (Baxter Magolda, 1992, 2008; Belenky et al., 1986; Hofer y Pintrich, 2002; King y Kitchener, 1981; Perry, 1970; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004) coinciden en señalar que el sujeto logra una comprensión epistemológica coordinando progresivamente aspectos objetivos y subjetivos del conocimiento, proponiendo la existencia de creencias más ingenuas, o bien sofisticadas, en función del grado de desarrollo epistemológico de cada sujeto.

Se reconocen tres grandes momentos en tal proceso (Figura 1) Pag xxx: en una instancia denominada absolutismo, las afirmaciones del conocimiento son percibidas como hechos que pueden ser correctos o incorrectos, lo que se puede determinar directamente a partir de la contrastación con la realidad. En una segunda instancia, llamada relativismo, el conocimiento se entiende como una

construcción personal no reductible a ninguna realidad concreta, sino como opiniones sostenidas por cada persona en función de sus propios criterios. La comprensión epistemológica se concreta al coordinarse ambos aspectos del conocimiento en la instancia evaluativista, asumiendo que el mismo es una construcción humana incierta, sujeta a criterios de argumentación y evidencia, que el propio sujeto es capaz de aplicar (Leal-Soto, 2010).

### **Fuente de conocimiento y la Autoridad epistémica**

La dimensión relativa a la fuente de conocimiento se refiere al origen percibido del conocimiento, a su producción y su procedencia, al grado de confiabilidad que posee y la validez de sus afirmaciones (Hofer y Pintrich, 2002; Schommer-Aikins, 2004). Las creencias en esta dimensión se expresan también en un continuo: en un polo, se puede percibir al conocimiento como algo dado, provisto por las autoridades -el docente, el libro, o los expertos- (Figura 1) Pag xxx. Quienes sostienen creencias ingenuas en esta dimensión tienden a pensar que el conocimiento se origina fuera de sí y reside en la autoridad externa, quien puede transmitir la verdad. En el otro polo, el conocimiento es concebido como producto de la evidencia empírica y el razonamiento del propio sujeto, dando cuenta de creencias más sofisticadas (Hofer y Pintrich, 1997) (Figura 1) Pag xxx.

Se podría pensar entonces que los estudiantes que creen que el conocimiento se encuentra depositado en fuentes externas “autorizadas”, se limiten a aceptar las respuestas que éstas proveen, mientras que aquellos que adoptan la perspectiva de que pueden generar conocimiento mediante el propio pensamiento, puedan posicionarse de manera más activa frente a sus aprendizajes y un uso más discriminativo y crítico de las fuentes (Pintrich, 2006; Schommer-Aikins, 2004).

Por tanto, las CE sobre la fuente de conocimiento remiten al concepto de AE, y en ese sentido es preciso atender a la noción de autoridad, primeramente. Hablar sobre autoridad implica referirse a los lazos con los otros, en la medida en que no puede ser

sino una relación, es decir, no es algo que se tenga o no, sino que constituye una propiedad relacional, comporta siempre un significado relativo (Bochenski, 1979; Pierella, 2014a). Por consiguiente, supone principios o atributos reconocidos, es decir, se necesita del reconocimiento, la confianza, la creencia para que algo o alguien se constituya como autoridad; es una cuestión de vínculos atravesados por el poder, que descansan en el derecho a la legitimidad (Gadamer, 1990). En ese sentido, se entiende que la autoridad no existe de hecho, por sí misma, sino que es una condición que se delega, a partir de otorgar a otro el derecho a ser reconocido, por lo que existe siempre la posibilidad de la resistencia y del retiro del reconocimiento (Pierella, 2014a).

Particularmente, la AE es la autoridad del saber (Bochenski, 1979), y siguiendo la lógica anterior, está referida a un sujeto que reconoce la autoridad de otro en un campo de saberes específicos; implica depositar confianza en la competencia superior y en la veracidad de otro en un determinado ámbito de conocimiento, condición necesaria para el reconocimiento de tal autoridad: el individuo acepta las proposiciones del sujeto de la autoridad porque lo considera superior en el campo del saber (Bochenski, 1979).

En la investigación sobre las CE, este concepto fue introducido y trabajado por Bar-Tal, Raviv, Raviv y Brosh (1991) y Kruglanski (1989), bajo el supuesto de que todo conocimiento se forma sobre la base del intercambio con los otros en tanto posibles fuentes de conocimiento. La AE supone el reconocimiento por parte de los sujetos de determinadas fuentes de conocimiento -referidas a personas, entidades u objetos- en las cuales depositan autoridad, las consideran confiables. Asimismo, la referencia a la "autoridad omnisciente" en diversas investigaciones de la temática (Belenky et al., 1986; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2004) pretende dar cuenta de formas diferentes de concebir al conocimiento y de relacionarse con las fuentes.

Por tanto, explorar las creencias sobre la fuente de conocimiento y la autoridad epistémica cobra relevancia ya que puede ser un indicador de los roles que asumen los estudiantes en el proceso de conocer y en las relaciones con los otros, principalmente

Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

con el docente, lo que se convierte en una problemática de interés fundamental para la educación.

## **Metodología**

### **Diseño y tipo de estudio**

En los últimos tiempos, diversas investigaciones de las CE han utilizado de manera preponderante estrategias cuantitativas para estudiar esta temática, empleando un instrumento aplicado a nivel internacional. Ello ha implicado la dificultad, entre otras cosas, de dar cuenta de la complejidad y diversidad de las creencias en función de los contextos explorados (Buehl, 2008; Hofer, 2008), por lo que en este caso se consideró que un abordaje de tipo cualitativo permitiría apreciar de modo profundo y detallado las creencias de los estudiantes en relación a los significados atribuidos al docente como AE.

Por consiguiente, en este trabajo, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, no experimental y transversal, que permitiera la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Desde esta lógica cualitativa, se intentó buscar la emergencia de conceptos y categorías de análisis a través de un trabajo espiralado y de triangulación entre la búsqueda en terreno, los antecedentes y el marco teórico referencial de la temática bajo estudio, a fin de comprender las CE de los estudiantes y el reconocimiento de AE al docente, identificando los factores que operan en tal proceso.

## **Participantes**

A partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia -en el cual la conformación de la muestra depende en gran medida de los criterios de la investigadora y de la disposición y disponibilidad de los participantes para ser indagados (Baranger, 2009)- se seleccionó una muestra de 763 estudiantes varones y mujeres pertenecientes a la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina) que estuvieran cursando asignaturas de primer año de cinco facultades, distribuidos de la siguiente manera: Humanidades: NH=154, Ciencias Naturales: NCN=130, Ciencias Exactas: NCE=102, Ingeniería: NI=172 y Ciencias Económicas: NCEc=205.



Cabe destacar que no existe aún una tradición consolidada de esta investigación en Argentina y la región, por lo que se pensó en la necesidad de contribuir al desarrollo de esta línea de investigación en contextos más próximos aún sin explorar. Por tal razón, se seleccionó una muestra de estudiantes salteños, aportando así al estudio de las CE a nivel regional y local.

Por otro lado, se consideró pertinente focalizar la mirada en estudiantes universitarios de primer año pertenecientes a distintas facultades teniendo en cuenta que tanto el año de cursado y el contexto disciplinar propio de cada facultad podrían ser factores condicionantes de las CE y el reconocimiento de AE por parte de estudiantes a docentes.

Del mismo modo, es preciso aclarar que si bien existen antecedentes y aportes teóricos sobre la autoridad en el área de la psicología de la educación (Ariaudo, Tessio y Juri, 2011; Diker, 2007; Dussel, 2009; Greco, 2007; Tenti Fanfani, 2004), se seleccionó para este trabajo estudiantes pertenecientes al ámbito universitario ante la escasez de estudios que indaguen la autoridad en la universidad (Pierella, 2014a), y menos aún la autoridad epistémica.

### **Instrumento**

La recolección de los datos se llevó a cabo a partir de la creación y aplicación de un instrumento que permitiera explorar las CE de los estudiantes en relación al docente como AE desde un abordaje cualitativo. Para ello, se recurrió a una modalidad de pregunta abierta que posibilitara explorar las creencias de los sujetos relativas a la fuente y la autoridad en el conocimiento, y los argumentos a los que éstos acuden para fundamentarlas.

De esta manera, se elaboró una estrategia a la que se denominó Justificación de las Creencias Epistemológicas (JCE), la cual presenta dos antecedentes principales: por un lado, una de las estrategias utilizadas por Pecharromás (2003), en cuya investigación se incluyó tareas que solicitaban a los sujetos justificar la elección de cierta afirmación, lo cual ofrece una importante información complementaria y exige del sujeto la explicitación de sus supuestos.

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

Por otro lado, se tomó como antecedente el Cuestionario Epistemológico de Schommer (por sus siglas en inglés, SEQ) -de gran difusión y aplicación internacional- que consiste en una serie de ítems referidos a las dimensiones de las creencias sobre el conocimiento hipotetizadas por Schommer (1990) y supone una medición de tipo Likert que evalúa el grado de acuerdo o desacuerdo de un participante respecto de una afirmación dada. En este caso, el SEQ proporcionó algunas afirmaciones referidas a la AE del docente, orientando la selección de ciertos juicios referidos al conocimiento para ser justificados por los participantes; pero no se adoptó en este estudio el tipo de medición propuesto en dicho instrumento.

Siguiendo esta modalidad de tarea, se seleccionaron dos afirmaciones referidas al docente como fuente de conocimiento, respecto de las cuales se les solicitó a los estudiantes que expresaran su acuerdo o desacuerdo y justificaran sus respuestas. Se consideró relevante considerar tales justificaciones ya que las CE en su carácter de implícitas pueden estar sostenidas por los sujetos de forma naturalizada, por lo que interesó explorar el origen y las razones por las cuales los sujetos expresaron acordar o no con determinadas afirmaciones y dar cuenta con mayor profundidad de posibles factores intervinientes en la formación de tales creencias y en el reconocimiento de AE al docente.

Los ítems seleccionados permitieron indagar los supuestos de los estudiantes acerca dos cuestiones: una, relativa a la dependencia por parte del estudiante en el docente respecto de la formación académica, y otra a la posibilidad de poner en duda el conocimiento del docente, cuestionar su AE. Al cobrar interés particular las creencias de los estudiantes acerca de la AE, se consideró fundamental explorar al docente como fuente de conocimiento y las relaciones que establecen los estudiantes y los profesores, observada a través de estos indicadores (Tabla 1) Pag xxx.

Con el objetivo de acceder a datos demográficos y académicos de los participantes –relevantes para esta investigación- se enunciaron asimismo tres preguntas directas para recolectar información respecto de la edad, el sexo, la carrera y la facultad a la que pertenecían.

## **Procedimiento**

El ingreso a campo en esta investigación se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2011 (primer cuatrimestre del ciclo lectivo). La aplicación del instrumento tuvo lugar dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes. A fin de obtener los permisos necesarios para la administración del material, se contactó a responsables de las diferentes facultades y profesores a cargo de asignaturas de primer año, solicitando la colaboración y poniendo en consideración los objetivos de la investigación. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, 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 en situación de ambiente natural (contexto de aula) y con la presencia de la investigadora. Se informó previamente a los alumnos acerca del estudio, se agradeció su participación y se puntualizó que debían responder de forma individual y expresar simplemente lo que pensaban, dejando claro que su colaboración no afectaría su desarrollo en la asignatura. Para completar la tarea, los estudiantes precisaron de un tiempo que osciló entre los cinco y diez minutos reloj. Los encuestados participaron voluntariamente.

Cabe resaltar que se administró el instrumento originalmente a 1200 estudiantes, quienes fueron previamente informados por los investigadores sobre la necesidad de su colaboración, pero al mismo tiempo se dejó en claro que su participación era voluntaria, de modo que tenían la libertad de no responder. De hecho, la muestra quedó conformada por 700 estudiantes, mientras que 500 estudiantes decidieron no responder a lo solicitado.

## **Análisis de datos**

Los datos obtenidos fueron analizados desde un abordaje cualitativo, que se inició a partir de la elaboración de una matriz donde las respuestas de los estudiantes fueron volcadas y sistematizadas. Se realizó una lectura general de las justificaciones obtenidas y comenzó el proceso de análisis mediante la categorización,

triangulación y codificación de la información (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1996; Yuni y Urbano, 2006). De este modo, se procedió a un primer nivel de análisis (Rodríguez Gómez et al., 1996) donde se reconstruyó y describió de forma amplia los datos empíricos previamente organizados en la triangulación, detallando los puntos de vista de los participantes, develando sus perspectivas sobre el tema y arribando así a conclusiones aproximativas.

En un segundo nivel de análisis, se llevó a cabo la interpretación crítica y reflexiva de las primeras conclusiones a la luz del marco teórico-epistemológico del tema bajo estudio, a fin de significar conceptualmente el conocimiento empírico, otorgando mayor solidez a los resultados (Rodríguez Gómez et al., 1996), dando lugar a la elaboración de conclusiones más sólidas que implicó tareas de contrastación, revisión y consolidación de los resultados, a la luz de los aportes teóricos principales que orientaron la presente investigación.

Cabe destacar que, de manera complementaria, se llevó a cabo un breve abordaje cuantitativo, registrando la distribución de las frecuencias relativas (porcentajes) de las respuestas de los estudiantes para cada categoría y subcategoría emergentes según la facultad de pertenencia a fin sistematizar y ordenar los indicadores construidos, obteniendo al mismo tiempo un panorama general de los puntos de vista de los estudiantes.

## Resultados

Los datos obtenidos a partir de la estrategia empleada en este estudio -JCE- demandaron un tratamiento particular desde un abordaje cualitativo. La inclusión de esta estrategia en carácter de pregunta abierta permitió recabar expresiones de los sujetos sin restricciones y profundizar en las creencias referidas al docente como fuente y AE desde los puntos de vista de los estudiantes, tomando en cuenta las expresiones textuales de los sujetos<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>Los referentes empíricos expuestos a lo largo del análisis han sido codificados teniendo en cuenta el número de orden temporal de aparición de respuesta en una matriz de datos, y la facultad a la que pertenecía cada encuestado: Alumno1, Cs. Naturales.

Se llevó a cabo una reconstrucción descriptiva de la información empírica, estructurada alrededor de un eje temático o macrocategoría, que en este caso refirió a las CE de los estudiantes acerca del docente como fuente y AE. Las categorías construidas y las subcategorías que las componen se presentan siguiendo un orden que responde a la mayor frecuencia de respuestas encontradas en cada caso (Tabla 2) Pag xxx, teniendo en cuenta la distribución de las frecuencias relativas (porcentajes) del total de las respuestas de los estudiantes para cada categoría y subcategoría, por la facultad de pertenencia (Tabla 3) Pagxxx.

### **El docente como fuente de conocimiento**

Según la justificación de las respuestas a la afirmación La formación académica de una persona depende en gran medida de la calidad de los profesores (Tabla 1), los estudiantes pusieron de manifiesto la relación con el docente en tanto AE, expresada a partir del vínculo, más o menos dependiente, que establecen con el docente en su formación académica. De este modo, emergió la categoría Docente como fuente de conocimiento (Tabla 2), y se registró las siguientes subcategorías:

- A.1. Dependencia en el docente: en este caso, los estudiantes afirmaron que su formación académica depende del docente como AE. Esta autoridad se expresó en varios sentidos: en primer lugar, asociada al conocimiento pedagógico del docente, es decir, a la capacidad de transmitir, de “saber enseñar” lo que sabe, como se puede observar en las expresiones que siguen: “Sí depende ya que si el profesor no sabe enseñar, el alumno no aprende y fracasa” (Alumno 58, Ingeniería). “Por supuesto, si la enseñanza es buena, el aprendizaje también lo será” (Alumno 113, Humanidades). “Sí estoy de acuerdo, ya que si un profesor no sabe explicarte un tema, ¿cómo lo vas a poder entender vos solo?” (Alumno 32, Ciencias Económicas).

Otros estudiantes manifestaron atribuir autoridad al docente según su nivel de conocimiento específico del área, es decir, a su experticia en la asignatura dictada, considerándolo el poseedor

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

del conocimiento, quien tiene “la respuesta correcta”: “De acuerdo porque ellos deben dar respuestas correctas” (Alumno 89, Ciencias Exactas). “Puede ser porque son los profesores quienes transmiten sus conocimientos” (Alumno 37, Ciencias Naturales). “El profesor es el que sabe, si él se equivoca nos equivocamos todos” (Alumno 13, Ingeniería).

En ese mismo sentido, algunos estudiantes declararon que en la formación académica, el docente constituye una guía que conduce hacia el “camino correcto”, sin la cual no se llegaría a “buen puerto”, como se ilustra a continuación: “Porque a través de ellos se podrá seguir por la ruta correcta” (Alumno 24, Ciencias Exactas). “De acuerdo, porque con su experiencia ellos te guían por el buen camino y una gran formación tanto personal como académica” (Alumno 5, Ciencias Naturales). “En parte sí porque muchas veces se necesita una imagen a tener en cuenta” (Alumno 181, Ciencias Económicas).

Finalmente, otros estudiantes asociaron a la autoridad del docente cuestiones vinculadas a la vocación, a la capacidad de entrega del docente, quien según la perspectiva de los encuestados, debe motivar y dar el ejemplo a sus alumnos, poner voluntad y dedicación:

Me parece que sí porque son los que crean este ámbito, el ambiente en el que nos estamos capacitando, y el mismo puede tornarse monótono y de bajos rendimientos si los profesores no tienen la capacidad o la calidad de hacer sentir seguridad, pasión, dedicación, es decir transmitir todo aquello que nos forme como profesionales (Alumno 82, Ciencias Naturales).

- A.2. Interacción entre docente y alumno: algunos estudiantes expresaron que la formación académica de una persona es producto de la interacción de los conocimientos, capacidades, actitudes, tanto del estudiante como del docente, es decir, de la interacción de la fuente tanto externa como interna, por lo que la formación depende tanto del docente como del propio sujeto que se forma, como se puede observar a continuación: “La formación académica de un alumno depende tanto del profesor y de la responsabilidad y el querer aprender del alumno” (Alumno 96, Ciencias

Naturales). “Creo que es un 50% y 50% de cada parte” (Alumno 154, Humanidades). “Por una parte sí, depende de la calidad del profesor hacerse entender con los alumnos, y por otra parte nosotros comprender lo que el profesor quiere decir en las clases (Alumno 82, Ciencias Económicas).

- A.3. Independencia respecto del docente: en este caso, los estudiantes manifestaron que la formación académica no depende del docente en tanto fuente de conocimiento, es decir, no adscriben autoridad al docente en este aspecto, sino que se conciben a sí mismos como los únicos capaces y responsables para determinar el éxito en su formación académica. Algunos estudiantes se refirieron a la autonomía del sujeto, la capacidad de la persona, al pensamiento autónomo, como sustanciales para la formación: “La mayor parte de la formación académica depende exclusivamente del alumno, pueden existir profesores buenos y alumnos malos” (Alumno 26, Ciencias Exactas). “No depende mucho del profesor, uno puede leer y aprender por su cuenta” (Alumno 160, Ingeniería). “Lo que una persona pueda adquirir de su formación académica a partir de su profesor es una variable en su totalidad porque la cátedra, más allá de que sea impartida por un profesor u otro, lo que se obtiene de ella, el aprendizaje depende del interés, la decisión del alumno; de última se puede sustituir al profesor o en el final de los casos, prescindir de él” (Alumno 65, Humanidades).

Otros estudiantes expresaron que la formación académica de una persona depende del esfuerzo, voluntad, dedicación, compromiso que cada sujeto asuma en el proceso de conocimiento: “La formación académica de una persona depende de la voluntad y el esfuerzo de ella misma” (Alumno 41, Ciencias Naturales). “No depende en nada de los profesores, si no de la persona que está estudiando, depende del esfuerzo y voluntad de aprender” (Alumno 41, Ingeniería).

Algunos estudiantes revelaron que se requiere de interés, entusiasmo, motivación por parte del propio sujeto para aprender y formarse exitosamente: “Depende sobre todas las cosas de las ganas en que la persona tenga para estudiar y querer formarse” (Alumno 84, Ingeniería). “No depende del profesor, sino de la persona

que estudia, las ganas que le podría poner a lo que está haciendo” (Alumno 89, Humanidades). “Depende del interés de cada uno” (Alumno 118, Ciencias Económicas).

### **Cuestionar el conocimiento del docente**

A partir de la afirmación Con frecuencia me pregunto cuánto saben mis profesores (Tabla 1) se exploraron los factores que pueden condicionar el reconocimiento de AE por parte de los estudiantes a los docentes. Es decir, se interpelló al estudiante respecto de la posibilidad de cuestionar o no al profesor, a fin de explorar los factores que operan tanto en la atribución de AE como en el cuestionamiento de la misma. Emergió de este modo la categoría Cuestionar el conocimiento del docente (Tabla 2), y dos subcategorías según los estudiantes indicaron una postura a favor, o bien en contra, respecto de la afirmación dada:

- B. 1. No Cuestionamiento: se incluyó en este caso las respuestas de los estudiantes que negaron cuestionar al docente. En ciertas ocasiones, los encuestados expresaron la innecesidad de dudar del conocimiento de éste, ligada a una atribución de confianza por el hecho de pertenecer a la universidad y tener el cargo o credencial de docente, porque creen en el docente y en su autoridad. Se percibe cierta confianza a priori por parte del estudiante al profesor. “En desacuerdo, porque no hace falta preguntarme cuánto sabe mi profesor con frecuencia, porque por algo es profesor, debe tener un gran conocimiento” (Alumno 3, Ingeniería). “Los profesores estudiaron, se supone que dicen lo correcto” (Alumno 44, Humanidades). “No me pregunto, para algo tienen un título” (Alumno 127, Ciencias Económicas).

Algunos estudiantes expresaron escaso interés en cuestionar el conocimiento del docente, manifestando cierta indiferencia, e incluso en algunos casos, evidenciándolo como algo impensado: “No se me pasa por la mente” (Alumno 17, Ciencias Exactas). “Ni siquiera se me pasó por la cabeza” (Alumno 14, Ciencias Naturales). “Porque no me llama la atención” (Alumno 194, Ingeniería).

De igual modo, algunos estudiantes manifestaron no cuestionarse



acerca del conocimiento del docente, argumentando que pueden comprobar por sí mismos la capacidad de sus profesores, a partir de lo cual reconocen autoridad en ellos, depositando una confianza a posteriori: "No me pregunto porque ellos lo demuestran en clase si saben o no" (Alumno 49, Ciencias Exactas). "Saben lo que demuestran" (Alumno 48, Humanidades). "Hasta ahora ningún profesor demostró no saber acerca de lo que enseña" (Alumno 201, Ciencias Económicas).

Asimismo, se advirtió que algunos participantes consideraron que no es posible dudar ni cuestionar al docente y sus conocimientos, estableciendo la premisa que expresa que "no hay que dudar de un profesor", como una especie de prohibición: "No, porque si son profesores yo no cuestionaré sus conocimientos" (Alumno 148, Ciencias Naturales). "No hay que cuestionar el conocimiento de los profesores, porque por algo se recibieron" (Alumno 57, Ingeniería). "No hay que cuestionar su sabiduría" (Alumno 71, Ciencias Económicas).

En algunos casos, se observó que los encuestados no se consideran capaces de cuestionar al docente, al pensar que éste por ser docente, es superior al alumno: "Porque aún no tengo los conocimientos necesarios como para criticar a los profes" (Alumno 146, Ciencias Exactas). "Porque no creo que los profesores sepan menos que yo" (Alumno 137, Ciencias Naturales).

- B. 2. Cuestionamiento: en este caso, los estudiantes expresaron la posibilidad de cuestionar al docente, ligada a una diversidad de factores.

En primer lugar, los encuestados manifestaron cuestionar al docente, pero como un modo de expresar el interés, la curiosidad, la admiración al docente. Es decir, cuando los estudiantes se preguntan y cuestionan el conocimiento del docente, en este caso, se refiere a la necesidad de saber cómo éstos llegaron a conocer tanto. No se preguntan si el docente sabe o no, sino que lo dan por hecho, pero lo que suscita la duda es en relación a cómo alcanzaron ese conocimiento: "A veces porque me pongo a pensar si es posible guardar tanta información en la cabeza" (Alumno 22, Ciencias Naturales). "Sí, me interesa saber cuánto saben y si algún día

### Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

yo seré como ellos” (Alumno 95, Humanidades). “Me admira cuánto saben, me gustaría ser así” (Alumno 51, Ciencias Económicas).

Dentro de esta misma subcategoría, se evidenció cierta actitud autónoma y crítica en algunas respuestas de los estudiantes al expresar la posibilidad de cuestionar el conocimiento del docente. Se advirtió por un lado, que cuando los estudiantes perciben que el docente no es claro en la clase o se confunde, lo cuestionan pero respecto de su conocimiento pedagógico, es decir, dudan de su capacidad de transmitir lo que sabe y hacer comprender los conocimientos. Dudar del conocimiento pedagógico del docente no implicó necesariamente cuestionar al docente como AE, es decir, no se cuestiona lo que el docente efectivamente sabe respecto del contenido de la asignatura que dicta. Sin embargo, en ciertas ocasiones, la desconfianza respecto de la capacidad de enseñar de profesor condujo a la desconfianza respecto del conocimiento específico del dominio en el que el mismo se desempeña: “Cuando dudan de algún tema o no lo saben explicar” (Alumno 51, Ciencias Naturales). “Porque a veces se confunden al explicar” (Alumno 42, Ingeniería). “Es inevitable preguntarse eso, por ahí cuando ves un profesor que duda o se contradice en exponer los temas, uno se pregunta qué tan buenos son como para estar ahí al frente de la clase” (Alumno 18, Humanidades). “A veces la manera en cómo dictan la clase, no me parece del todo clara, las equivocaciones constantes nos confunden y no nos sirve” (Alumno 90, Ciencias Económicas).

Cuando el docente no puede responder una duda o resolver un problema, cuando un estudiante lo contradice, o cuando se presentan diferencias y contradicciones entre un profesor y otro, por ejemplo, los estudiantes comienzan a poner en duda la AE de aquél. De esta manera, algunos estudiantes expresaron desconfiar del conocimiento del profesor cuando éste hace dudar de lo que sabe.

De igual modo, se evidenció en algunas respuestas un reconocimiento del docente como ser humano, capaz de equivocarse y cometer errores, y se percibió cierto compromiso en la propia formación por parte de los estudiantes al considerar primordial

cuestionar al docente “prestando atención” a la instrucción que se imparte, para asegurar la propia calidad en la formación: “Sí, es importante cuestionar el grado de saber de un profesor y poder discernir lo que es válido y lo que no. Eso desarrolla criterio y una variedad de consideraciones” (Alumno 16, Ingeniería). “¡Sí porque somos humanos, nadie es perfecto, y nos podemos equivocar. ¡No porque sea profesor estará siempre en lo correcto!” (Alumno 11, Humanidades). “Porque a veces hay muchas cosas que desconocen” (Alumno 234, Ciencias Económicas).

Las categorías que han emergido del abordaje cualitativo de los datos recolectados a partir de las justificaciones de las respuestas de los estudiantes han puesto de relieve, a primera vista, diversas perspectivas de los estudiantes respecto del docente como fuente y autoridad en el conocimiento.

## **Discusión**

El propósito de esta investigación fue explorar las CE de los estudiantes de primer año pertenecientes a distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta sobre el docente como fuente de conocimiento y los factores que intervienen en el reconocimiento de AE.

De manera general, fue interesante observar cómo en los argumentos brindados por los propios estudiantes comenzaron a aparecer significados que dieron cuenta en cierta forma, de un grupo de estudiantes que vivenciaban sus primeras experiencias en el contexto universitario.

En primer lugar, al indagar al docente como fuente de conocimiento y su importancia e influencia en la formación académica de los estudiantes, se advirtió que tanto factores de tipo epistemológicos como también factores asociados con el enseñar y el aprender inciden en el reconocimiento de AE por parte de los estudiantes al docente. Es decir, se evidenció que tanto la intervención de factores relacionados con lo propiamente epistémico -como la necesidad de que el docente sea un experto en el dominio en que se desempeña, y que el estudiante sea capaz de pensar y crear

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

conocimientos- como así también factores ligados a lo pedagógico, operan en las CE y en el reconocimiento de AE al docente. En ese sentido, fue recurrente encontrar en las respuestas de los estudiantes expresiones como “si el profesor es malo enseñando, el aprendizaje también es malo”, reflejando cierta dependencia en el docente, ligada en estos casos a su saber pedagógico, al saber hacer. Es decir, pareciera que el docente representa para los estudiantes AE para su formación si sabe enseñar, transmitir lo que sabe. Si bien la posesión de conocimiento específico constituye un factor de autoridad primordial, que fue destacado por los participantes en segunda instancia, se observó que la atribución de autoridad se basa por sobre todo en las formas de transmisión de ese conocimiento, como se evidenció en un estudio reciente (Pierella, 2014a; 2014b).

De hecho, las expresiones de los encuestados respecto de la posibilidad de cuestionar o no el conocimiento del docente dejaron entrever que este cuestionamiento es también respecto del conocimiento pedagógico, es decir, los estudiantes expresaron interrogarse acerca de la capacidad del profesor de enseñar y hacer comprender los conocimientos, lo que no implicó dudar o cuestionar, de primera mano, el conocimiento del docente sobre el contenido específico de la asignatura que dicta. En otras ocasiones, se advirtió que la falta de confianza respecto de la capacidad de enseñar del docente puede conducir al cuestionamiento del conocimiento específico del dominio en el que se desempeña. Como se pudo observar, cuando el docente no es claro o no se hace entender, los estudiantes ponen en duda su autoridad en términos epistémicos como consecuencia de la desconfianza de su saber pedagógico.

Asimismo, emergieron en las respuestas de los estudiantes factores vinculados a la vocación y a la motivación, como elementos fundamentales para reconocer en el docente AE y relevancia en la formación académica de los estudiantes, más allá del dominio de conocimiento específico. Según la perspectiva de los encuestados, el docente “debe motivar y dar el ejemplo a sus alumnos”, “poner voluntad y dedicación”. Pareciera pues que de la vocación

y entrega del docente dependen los estudiantes en relación a su formación, y por consiguiente un docente es reconocido como AE por los estudiantes cuando se evidencia esa entrega, en la relación con sus estudiantes. Se advierte nuevamente aquí que no es el factor epistemológico lo que prevalece, sino que más bien subyacen otros factores que tienen que ver más bien con la relación que establece el docente con el alumno en la práctica de enseñar: un docente que motiva, que da el ejemplo, que orienta, que tiene dedicación en su tarea de profesor es un docente a quien los estudiantes reconocen AE.

En relación con lo anterior, algunos estudiantes revelaron preguntarse acerca del conocimiento del docente expresando un interrogante que refleja la admiración del alumno respecto de la formación y los conocimientos del docente, de lo cual no dudan. Lo que se preguntan es cómo el docente llegó a ser el profesional que es, manifestando el deseo de llegar a parecerse en algún momento, lo que puede interpretarse como parte de un proceso de constitución de la identidad del sujeto, donde los modelos y ejemplos que puedan ofrecer los profesores parecieran adquirir un rol fundamental. El docente parece representar para los estudiantes una imagen a seguir, lo cual evidencia la necesidad expresa de que éste ofrezca y transmita un modelo, un referente, a través de la demostración de interés, compromiso, dedicación, pasión y vocación como enseñante. Se trata entonces de un interrogante que expresa una necesidad de identificación de éstos con el profesor.

En el mismo sentido, los participantes señalaron la importancia del docente como “guía hacia el camino correcto” en sus trayectos formativos, lo que parece expresar algo que va más allá de la posibilidad de encontrar la respuesta correcta a una pregunta o problema en concreto. Es decir, lo que los estudiantes revelaron tiene que ver con la necesidad de un tutor comprometido que oriente el recorrido en la formación académica y que favorezca la inserción, adaptación y permanencia de los estudiantes en la universidad, como lo evidenciaron investigaciones anteriores (González Maura, 2000; Pierella, 2014a, 2014b), lo cual pareciera constituir una exigencia prioritaria en los primeros años universitarios.

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

De esta manera, se observó una marcada dependencia de los estudiantes en el docente, particularmente vinculada a su capacidad de ofrecer una guía, ayuda y contención necesarias para sobrellevar el primer año universitario. En efecto, la ausencia de contención en la universidad es considerada una de las principales causas de deserción estudiantil; el rol de tutores y algunos profesores que comprenden el desconcierto, la sensación de descuido y anonimato de los estudiantes de los primeros años en un espacio que en ocasiones puede presentarse de modo hostil, contribuyen a mitigar la desorientación por el desconocimiento de las nuevas dinámicas institucionales (Pierella, 2014a).

Estos hallazgos permiten pensar que los estudiantes de primer año universitario se encuentran en un proceso de construcción de sus identidades, donde el profesor no sólo puede representar una figura de autoridad desde el punto de vista del conocimiento, sino también, y sobre todo, un modelo de identificación. Se advirtió en los estudiantes la necesidad de admirar e identificarse con los docentes, de ser recibidos y reconocidos por éstos, lo cual lleva a reflexionar sobre el vínculo entre profesores y estudiantes, donde la autoridad del primero aparece fundamentada no sólo por la posesión de saberes, sino también por la predisposición para la enseñanza, y por el reconocimiento y la creencia en un otro que opera como sostén (Pierella, 2014a, 2014b).

Por otra parte, algunas justificaciones de los estudiantes en relación a no cuestionar el conocimiento del docente mostraron cierta confianza a priori conferida al mismo: los estudiantes aceptan y validan los conocimientos del docente por el hecho de ser docentes. Se puede inferir en estas manifestaciones que el principio de autoridad se da por sentado, admitiendo lo que el profesor dice y sabe "porque es profesor" (Pierella, 2014a).

Asimismo, algunos estudiantes expresaron cierta indiferencia respecto de la posibilidad de cuestionar al profesor, evidenciándolo como algo impensado, y en algunos casos como prohibición. Incluso, algunos pusieron en duda su propia capacidad, en el sentido de dar por hecho que el docente como tal es superior al alumno y que por tanto no es posible cuestionar ni dudar de sus

conocimientos. Estas declaraciones suscitan la reflexión en torno a la AE del profesor cuando es asumida por el estudiante como algo dado, lo cual podría conducir a la aceptación acrítica de los conocimientos provistos por el docente y la naturalización de esa autoridad, anulando el pensamiento propio del estudiante y su participación activa en los procesos de conocer.

Del mismo modo, estos datos invitan a pensar sobre los modelos o figuras de autoridad docente con los que los estudiantes se han ido encontrando y los vínculos que han establecido con éstos a lo largo de su paso por distintas instancias educativas –la escuela media más recientemente-. Siguiendo la investigación de Alarcón y Spagnolo (2015) sobre la autoridad en la relación entre docentes y estudiantes, se advierte que el reconocimiento de autoridad puede surgir por dos motivos: por imposición social de las referencias y los referentes autorizados, o por la interpretación de los propios sujetos a la hora de reconocer o desconocer una autoridad. En este caso, pareciera que el reconocimiento de la autoridad está dado más bien por una imposición social sustentada por el prestigio o capacidad de obtener reconocimiento por el solo hecho de ocupar u ostentar la posición en la que es designado –profesor universitario-, dando lugar a una autoridad como efecto de institución, como lo expresan las autoras, quienes del mismo modo, encontraron resultados similares en sus estudios.

Por otro lado, algunos encuestados destacaron que para conocer y aprender es fundamental la ayuda del otro, ya sea profesores, expertos, pares, libros, internet, etc., resaltando la importancia de la interacción con el docente. De igual manera, algunas justificaciones de los estudiantes revelaron cierta postura independiente respecto del docente, reconociendo la confianza en sí mismos y en el propio pensamiento para conocer. Cabe destacar que estos últimos han sido los casos menos frecuentes que han emergido en esta investigación (Tabla 3).

Estos análisis y reflexiones arrojan indicadores que dejan entrever principalmente que la atribución de autoridad no sólo implica el reconocimiento en el otro de una superioridad de saberes. Es decir, a primera vista, pareciera que esta atribución está fundada

### Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

y tiene que ver únicamente con lo relativo al conocimiento y a la razón. Sin embargo, en este estudio, los sujetos indagados destacaron otro tipo de factores que pueden mediar el reconocimiento o no de AE, principalmente en lo que respecta al vínculo que se establece entre docentes y alumnos en el contexto del primer año universitario. En ese sentido, es importante recuperar el concepto de autoridad en tanto supone una relación, no existe en abstracto sino que se construye en condiciones particulares que se ponen en juego en las prácticas y en las relaciones que los sujetos establecen al interior de cada contexto (Bochenski, 1979; Pierella, 2014a).

En este caso, se evidenciaron factores ligados al desempeño pedagógico del docente, a la entrega y dedicación que percibe el estudiante por parte del docente, a la necesidad de identificación y de modelos a seguir manifestada por un grupo de estudiantes que se encuentran atravesando sus primeras experiencias en el contexto universitario, que reflejan determinadas condiciones académicas e institucionales a partir de las cuales se configuran las relaciones entre estudiantes y profesores, y por consiguiente, tienen efectos en la atribución de AE, la cual no puede ser exclusivamente explicada a partir de cuestiones concernientes a una lógica epistémica. El reconocimiento de AE de los estudiantes al docente se conjuga con factores pedagógicos, epistemológicos, académico-institucionales que emergieron en este estudio, advirtiéndose de este modo que éstos podrían tener un papel importante en la producción de las CE sobre la AE del docente. Ello conduce a pensar que las CE se forman como parte del proceso socializador de los sujetos en permanente interacción con los otros a lo largo de diversidad de prácticas educativas que pueden producir cursos específicos de desarrollo de las mismas (Baquero, 2009).

Existen antecedentes que han podido evidenciar que las CE de los estudiantes respecto de la AE son diferentes en función de las características propias de cada contexto disciplinar y epistémico, cultural y social (Chan y Elliot, 2004; Karabenick y Moosa, 2005; Lee, 1995; Muis y Sinatra, 2008; Nasser y Birenbaum, 2005) y



advierten sobre la necesidad de incorporar, abordar y profundizar la variable contextual en la indagación de las CE y de la AE, lo que implicará precisar su relación con el contexto, analizando qué factores particulares de determinados contextos pueden activar o no recursos epistemológicos específicos y condicionar el reconocimiento o no de AE (Elby y Hammer, 2010; Leal-Soto, 2010; Louca, Elby, Hammer y Kagey, 2004).

Por ejemplo, sería interesante estudiar cómo el contexto disciplinar moldea las CE y el reconocimiento de la AE. Al respecto, en este abordaje cualitativo no se evidenciaron diferencias entre las CE de los estudiantes y el reconocimiento de AE al docente en función de la facultad de pertenencia. Más bien lo que se observó fueron regularidades en las respuestas de los estudiantes de diferente procedencia disciplinar, lo que indicó en principio que se trataba de un grupo de estudiantes recién ingresados al contexto epistémico de cada disciplina, con relativamente escaso tiempo de socialización en estos espacios (por ser del primer año).

Sería relevante entonces precisar y profundizar en futuros estudios los factores que desde diversos contextos pueden incidir y moldear las CE y el reconocimiento de AE, teniendo en cuenta que el conocimiento como actividad humana y social, inscrita en un espacio y tiempo determinados, supone que las ideas acerca del mismo se formen y se vinculen con las prácticas y relaciones sociales que al interior de cada contexto producen el conocimiento (Knorr-Cetina, 2005; Latour y Woolgar, 1979).

## Conclusiones

El presente estudio ha puesto de relieve algunos factores que pueden intervenir en las creencias epistemológicas de los estudiantes universitarios y el reconocimiento de autoridad epistémica al docente, lo cual se reveló como irreductible a la explicación racional. Se evidenció de manera general creencias epistemológicas que denotaron una marcada dependencia de los estudiantes con el docente como autoridad epistémica.

De esta manera, se observó que el reconocimiento de autoridad

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

epistémica por parte de los estudiantes al docente no está fundada únicamente en factores relativos al conocimiento y a la razón, sino a factores propios del vínculo entre los estudiantes y el docente en el contexto del primer año universitario, lo cual permite pensar que los estudiantes en este contexto se encuentran en un proceso de construcción de sus identidades, donde el docente no sólo representa una figura de autoridad epistémica, sino fundamentalmente un modelo de identificación.

De este modo, se pudo advertir que la autoridad epistémica supone un vínculo que se construye en condiciones particulares y, en este caso, se encuentra mediada por la relación entre estudiantes y profesores universitarios, atravesada por factores vinculados al desempeño pedagógico del docente, a la entrega que los estudiantes evidencian en su labor, a la institucionalización de determinados modelos de autoridad, a la identificación que manifiestan los estudiantes con el docente en tanto modelo a seguir, ligado al año de trayecto universitario en que se encuentran, etc., que tienen que ver con la relación que establecen docentes y alumnos, en permanente construcción.

Las creencias epistemológicas y el reconocimiento de autoridad epistémica por parte de los estudiantes al docente no pueden ser analizados en un nivel puramente epistemológico, prescindiendo de otros factores que intervienen e inciden en tal relación. El conocimiento como práctica social involucra diferentes actores, instituciones y normas en torno a su producción y difusión, y en consecuencia, las creencias en torno a éste se construyen y se desarrollan en un espacio y tiempo específicos.

Por tanto, se resalta la necesidad de explorar en futuros estudios las CE teniendo en cuenta su relación con diversos contextos –social, cultural, económico, institucional, disciplinar, epistémico, etc. Serían interesantes más estudios que combinen múltiples métodos para dar cuenta de la naturaleza situada de las CE y que permitan precisar los factores, características y condiciones particulares y específicas que pueden tener efectos en los modos en que los estudiantes se relacionan con los docentes y atribuyen AE. Por ejemplo, indagar a través de diferentes tipos de abordajes

metodológicos posibles diferencias en las creencias de estudiantes por facultad, teniendo en cuenta una muestra de estudiantes con mayor tiempo de inserción en el contexto universitario, lo cual no pudo estudiarse aquí.

Más allá de las limitaciones propias de toda investigación, este trabajo ha permitido identificar ciertos factores que pueden intervenir en la formación de las creencias epistemológicas y en el reconocimiento de autoridad epistémica al docente en estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Salta, reflexionando sobre los modos en que éstos conciben el conocimiento y se relacionan con el docente en sus procesos de conocer y aprender, lo cual no puede ser reducido a un enfoque epistemológico, sino que requiere de un abordaje que reconozca la interacción de diversidad de factores. De esta manera, el presente estudio sienta las bases para desarrollar futuras investigaciones, a partir de la identificación de factores que podrían dar cuenta de cómo se forman las creencias de los estudiantes y operan en el reconocimiento de autoridad epistémica al docente.

Se requerirán estudios más profundos para enriquecer y complementar el presente trabajo, particularmente en lo que respecta a especificar y precisar cómo y qué factores de cada contexto, educacional –la escuela secundaria, la universidad, el contexto disciplinar – social, cultural, entre otros, pueden moldear y formar determinadas creencias.

Finalmente, este trabajo ha permitido reflexionar sobre el tipo de pensamiento epistemológico que desde la educación se promueve, brindando un panorama y una primera aproximación a creencias epistemológicas y la autoridad en el conocimiento de estudiantes universitarios en el país y en Salta.

### **Referencias**

- Alarcón, S. y Spagnolo, S. (2015). La autoridad: análisis desde la narrativa de docentes y alumnos. En VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de [www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/.../alarcons.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/.../alarcons.pdf).

### Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

- Ariaudo, M., Tessio, A. y Juri, F. (2011). Voces, representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar. VII Encuentro interdisciplinario de ciencias sociales y humanas, 1(1), Recuperado de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/view/489/532>
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Baranger, D. (2009). Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. Posadas, Argentina: Editora Universitaria de Misiones.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A. y Brosh, M. E. (1991). Perception of Epistemic Authority and Attribution for its Choice as a Function of Knowledge, Area and Age. *European Journal of Social Psychology*, 21(6), 477-492.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in Collage. Gender-related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (2008). The Evolution of Self Authorship. En M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies Across Diverse Cultures* (pp. 45-64). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- 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*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Bochenski, J. M. (1979). *¿Qué es la autoridad?* Barcelona, España: Herder.
- Buehl, M. M. (2008). Assessing the Multidimensionality of Student's Epistemic Beliefs Across Diverse Cultures. En M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 65-112). New York: Springer.
- Chan, K. y Elliot, R. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible una educación sin autoridad?: una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes. *Revista Digital 12centes*, 2(11). Recuperado de [www.12ntes.com.ar](http://www.12ntes.com.ar)
- Dussel, I. (2009). La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate. *Revista el Monitor*, 20, 26-28.
- Elby, A. y Hammer, D. (2010). Epistemological Resources and Framing: A cognitive Framework for Helping Teachers Interpret and Respond to their Students' Epistemologies. En L. D. Bendixon y F. C. Feucht (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and*

- Implications for Practice (pp. 409-434). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University.
- Gadamer, H. G. (1990). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Sígueme.
- González Maura V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores. Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil.
- Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Hammer, D. y Elby, A. (2002). On the Form of a Personal Epistemology. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Erlbaum.
- Hofer, B.K. (2000). Dimensionality and Disciplinarity Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology* 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
- Hofer, B. K. (2008). Personal Epistemology and Culture. En M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 3-23). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relationship to Learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (Eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Erlbaum.
- Karabenick, S. A. y Moosa, S. (2005). Culture and Personal Epistemology: U.S. and Middle Eastern Students' Beliefs about Scientific Knowledge and Knowing. *Social Psychology of Education*, 8, 33-25.
- 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, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Kitchener, R. F. (2002). Folk Epistemology: An Introduction. *New ideas in Psychology*, 20 (2/3), 89-105.
- Knorr-Cetina, K. (2005). La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay Epistemics and Human Knowledge: Cognitive and Motivational Bases*. Nueva York, Estados Unidos: Plenum.

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

- Latour, B. y Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills, Estados Unidos: Sage.
- Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 9(2), 381-392.
- Lee, B. (1995). *Differences in the Epistemological Beliefs of Korean and American Graduate Students and their Influence on the Academic Writing Task* (Tesis doctoral). Universidad de Texas, Austin, Estados Unidos.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D. y Kagey, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a New Epistemological Framework to Science Instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- Muis, K. R. y Sinatra, G. M. (2008). University Cultures and Epistemic Beliefs: Examining Differences Between Two Academic Environments. En M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 137-150). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Nasser, F. y Birenbaum, L. D. (2005). Modeling Mathematics Achievement of Jewish and Arab Eighth Graders in Israel: The effects of Learner-related Variables. *Educational Research and Evaluation* 11, 227-302.
- Pecharromás, I. (2003). *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios: influencia de variables relacionadas con la instrucción* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Pierella, M. P. (2014a). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Rosario, Argentina: Paidós, *Cuestiones de Educación*.
- Pierella, M. P. (2014b). La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. *Aportes para pensar las transformaciones del presente. Perfiles Educativos*, 36(145), 140-156.
- Pintrich, P. R. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Vosniadou, y M. Carretero (Comps.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pozo J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Estefanía Gutiérrez Cacciabue, José Víctor Ahumada

- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M., Crouse, A., y Rhodes, N. (1992). Epistemological Beliefs and Mathematical Text Comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7, [En línea]. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/tenti.html>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1, 2 y 3*. Córdoba, Argentina: Brujas.

## Creencias epistemológicas de estudiantes universitarios

Tabla 1

*Ítems del Justificación de las Creencias Epistemológicas según aspectos que indagan y codificación*

Ítems del JCE	Aspectos que indagan
1. La formación académica de una persona depende en gran medida de la calidad de los profesores*	Influencia del docente en la formación académica
2. Con frecuencia me pregunto cuánto saben mis profesores*	Cuestionamiento del conocimiento del docente

Tabla 2

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

Creencias epistemológicas sobre el docente como la autoridad en el conocimiento		
Categoría	Codificación	Sub-categoría
Docente como fuente de conocimiento	A A.1. A.2. A.3.	Dependencia Interacción docente-alumno Independencia
Cuestionar el conocimiento del docente	B B.1. B.2.	No Cuestionamiento Cuestionamiento

Tabla 3

*Porcentajes de respuestas de los estudiantes según categorías y subcategorías por facultad*

A. Docente como fuente de conocimiento						
Sub-categoría/Facultad	Cs. Exactas	Cs. Naturales	Ingeniería	Humanidades	Cs. Económicas	Total
A.1. Dependencia	9%	11%	13%	12%	15%	60%
A.2. Interacción D-A	4%	5%	6%	6%	8%	29%
A.3. Independencia	1%	1%	3%	3%	3%	11%
Total	14%	17%	22%	21%	26%	100%
B. Cuestionar el conocimiento del docente						
Sub-categoría	Cs. Exactas	Cs. Naturales	Ingeniería	Humanidades	Cs. Económicas	Total
B.1. No Cuestionamiento	5%	9%	11%	10%	17%	52%
B.2. Cuestionamiento	8%	8%	12%	10%	10%	48%
Total	13%	17%	23%	20%	27%	100%



Figura 1. Esquema del desarrollo de las creencias epistemológicas (CE) sobre la fuente y la autoridad epistémica.  
Fuente: de la autora.

