
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



El problema de la brecha epistemológica en las teorías psicoeducativas

The epistemological gap problem in
psychoeducative theories

Analia Inés Portela

Universidad Nacional de Cuyo

**María Gisella Boarini, María Elisa Di
Marco, Mariela Lourdes González**
CONICET - UNCuyo

Article first published online: 30/06/2018

DOI added later in “metadatos”



El problema de la brecha epistemológica en las teorías psicoeducativas¹

The epistemological gap problem in psychoeducative theories

Analia Inés Portela

Universidad Nacional de Cuyo
analiaip27@yahoo.com.ar

María Gisella Boarini

giseboarini@yahoo.com.ar

María Elisa Di Marco

mariaelisadimarco@hotmail.com

Mariela Lourdes González

marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar
CONICET- UNCuyo

RESUMEN

Este artículo pretende dilucidar las posturas epistemológicas actuales que fundamentan, implícita o explícitamente, el ámbito de la Psicología de la Educación. Explicitar los supuestos de estos enfoques y perspectivas nos permitirá ubicarlas en el contexto general de las discusiones epistemológicas en torno a las Ciencias de la Educación y en el ámbito particular de la Psicología de la Educación. En este sentido, analizaremos cuáles son los elementos que manifiestan la brecha epistemológica y sus causas, como así también, las problemáticas epistemológicas que se detectan en lo que se denomina como teorías de la Epistemología personal -EP-. A partir del análisis hermenéutico efectuado se concluye la necesidad de superar el uso funcional del término “epistemología”, lo cual permitirá adentrarse en la discusión sobre el problema de la inconmensurabilidad de las teorías científicas. Solo de ese modo podremos superar las críticas a la concepción empirista y rescatar al mismo tiempo la legitimidad de la empresa científica.

PALABRAS CLAVE

Psicología de la educación, epistemología, ciencias de la educación

¹ Esta investigación se enmarca en los siguientes proyectos de investigación: “Motivación académica en relación con perspectiva futura y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios” (PIP N° 112 201301 00503 CONICET), dirigido por la Dra. Hilda Difabio de Anglat y codirigido por la Dra. Stella Maris Vázquez, “Acercamiento a los aspectos epistemológicos y metodológicos de las investigaciones doctorales en Ciencias de la Educación” (período 2013-2015), financiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, dirigido por el Dr. Francisco Muscará y co-dirigido por el Dr. Santiago Gelonch Villarino, y “Ciencia, mito y metafísica o la estructura de sentido de la ciencia: de Dilworth a Feyerabend pasando por Kuhn” (período 2013-2015), también financiado por la referida secretaría, dirigido por el Dr. Santiago Gelonch Villarino.

ABSTRACT

This article aims to elucidate the current epistemological positions that implicitly or explicitly support the field of Educational Psychology. To clarify the assumptions of these approaches and perspectives will allow us to place them in the general context of the epistemological discussions around the Sciences of education and in the particular field of Educational Psychology. In this sense, we will analyze what are the elements that manifest the epistemological gap and its causes, as well as the epistemological problems that are detected in what are known as theories of personal epistemology -EP-. From the hermeneutical analysis carried out, the need to overcome the functional use of the term "epistemology" is concluded, which will allow us to delve into the discussion of the problem of the incommensurability of scientific theories. Only in this way can we overcome criticism of the empiricist conception and at the same time rescue the legitimacy of the scientific enterprise.

KEYWORDS

Educational psychology, epistemology, sciences of education

INTRODUCCIÓN

En línea con nuestras investigaciones previas (Portela, 2015; Boarini, 2012; González, 2015; Vázquez y Difabio de Anglat, 2015), el presente estudio aborda el análisis de los supuestos epistemológicos -implícitos y explícitos- que sostienen las teorías de la Psicología de la Educación, a fin de detectar vacíos teóricos y/o incoherencias entre éstas y sus fundamentos, y así echar luz sobre las controversias no resueltas.

En esta dirección, se espera contribuir a elaborar sugerencias para la superación de la brecha epistemológica y la consolidación del campo. Para ello, se procederá a analizar a modo de hipótesis que, tal como ocurre en las Ciencias de la Educación en general, las teorías de Psicología de la educación se nos presentan en la literatura especializada actual como independientes de cualquier supuesto epistemológico u ontológico, lo que es indicio de la existencia de una "brecha epistemológica" (Moya Otero, 2003) en este campo.

Para ello, se abordará, en primer lugar, los antecedentes con respecto al problema que presentamos: la escisión que queda de manifiesto entre las teorías psico-educativas y sus fundamentos. En segundo lugar, se intentará exponer que la discusión que anida en esta desconexión que se manifiesta en las teorías psicoeducativas que tratamos y sus fundamentos muestra un claro correlato con la separación de la ciencia y la filosofía promovida por la visión empirista de la ciencia. En tercer lugar, se explicitan los desafíos epistemológicos que se presentan en el campo de la Psicología de la Educación en orden a superar la referida brecha epistemológica que se evidencia en los desacuerdos fundamentales entre las teorías de la Epistemología personal. Finalmente, se desarrollan los distintos sentidos en los que se habla de la Epistemología en el campo educativo en la actualidad, por lo cual se propone luego la necesidad de la reflexión epistemológica en los planteos de la Psicología educativa.

METODOLOGÍA

El presente estudio parte de una hermenéutica documental de lectura, análisis e interpretación crítica de las distintas fuentes bibliográficas (Gadamer, 2002) con el fin de mostrar los supuestos epistemológicos implicados en las teorías de la Psicología de la Educación. Este proceder nos permitirá dar cuenta de los casos en los que manifiesta la ausencia de una fundamentación clara y completa, así como también de los contradicciones que se manifiestan entre los distintos planteos y los supuestos meta-empíricos que asumen.

Aproximación al impacto del problema de la inconmensurabilidad en las teorías de la Epistemología personal

La creciente proliferación (Donmoyer, 2006) de las teorías educativas evidencia una despreocupación general por supuestos e implicancias de tales planteos, lo que se ha denominado “brecha epistemológica” (Moya Otero, 2003). Esta brecha epistemológica es la manifestación de las repercusiones que tuvo en el ámbito de las Ciencias de la Educación las discusiones en el campo de la Filosofía de la Ciencia en torno a la inconmensurabilidad de las teorías o paradigmas científicos que se hallan aún irresueltas entre positivistas, historicistas y relativistas (Gelonch Villarino, 2009). En tal sentido, el presente estudio continúa y amplía esta línea de investigación en cuanto busca aplicar dicho enfoque a un tema sobresaliente de la investigación contemporánea: el constructo creencias epistemológicas.

Tradicionalmente, las preguntas sobre cómo adquirimos conocimientos y cómo podemos estimar su veracidad eran propias y exclusivas de la Filosofía o, más particularmente, de la rama llamada Epistemología. A finales de 1960, William Perry (1970) inició las investigaciones aplicadas sobre las creencias epistémicas mediante las cuales estas preguntas se convirtieron en un problema dentro de la Psicología de la educación. Desde ese momento el estudio empírico de las creencias de los distintos participantes del proceso educativo sobre el conocimiento ha sido abordado en muchos campos, con diferentes terminologías, paradigmas de investigación y áreas de interés. Estos supuestos sobre cómo los individuos adquieren el conocimiento, las teorías y las creencias que poseen acerca del saber han sido planteados en diversos términos por diversos autores, como por ejemplo lo hacen Hofer y Pintrich (1997); o bien como estructura de creencias, según propone Schommer (1990), y cómo estas apreciaciones personales sobre el conocimiento influyen en los procesos cognitivos y motivacionales (Hofer y Pintrich, 1997; Kuhn y Weinstock, 2002).

Todos estos aspectos conforman un dominio que hoy se conoce como epistemología personal (Hofer y Pintrich, 2002) –en adelante EP–, que juega un papel importante en el conocimiento, el razonamiento, las estrategias de estudio y la participación de los estudiantes (Hammer y Elby, 2002) y en formas de enseñanza de los profesores (Niessen et al., 2008, p. 28). Por ello es que la EP es vista como el denominador común de las investigaciones realizadas en este campo como un término que significa las concepciones individuales de conocimiento y saber (Hofer y Pintrich, 2002). Estas concepciones son denominadas con etiquetas diferentes, de las cuales el término más utilizado es "creencias epistemológicas" (Kardash y Scholes, 1996; Qian y Alvermann, 1995; Schommer-Aikins y Hutter, 2002). Otras denominaciones son: epistemología personal (Hofer y Pintrich, 1997), recursos epistemológicos (Hammer y

Elby, 2002), juicio reflexivo (King y Kitchener, 1994), formas de conocimiento (Belenky et al., 1986) y reflexión epistemológica (Baxter Magolda, 2004).

Como se viene exponiendo, en la EP confluyen líneas de investigación que evidencian desacuerdos, discusiones y la complejidad del campo (Niessen, 2007).

Dado que la EP se aboca a la investigación empírica y se desentiende de las discusiones teóricas (es decir, filosóficas) que deberían darse en torno a sus supuestos, surge así la referida brecha epistemológica. Esta “brecha epistemológica” manifiesta la falta de consideración de las distintas respuestas que podrían darse a los cuestionamientos acerca de qué es el hombre, qué es la educación y qué es la ciencia para cada disciplina y sus investigadores. En otras palabras, es el desdén por plantear siquiera las preguntas que exceden la capacidad de respuesta que posee el dato empírico. Podemos decir, entonces, que la causa por la cual la Psicología de la educación no logra acuerdos sobre las conceptualizaciones, los métodos y sus áreas de investigación se halla en que los investigadores aceptan el presupuesto del empirismo de que valoración del “hecho” o el “dato” y sus relaciones como la única meta posible de la empresa científica.

Pero, siguiendo a Gelonch Villarino, si tenemos en cuenta la cuestión de la inconmensurabilidad de las teorías, que desde su primeros planteos ha mostrado progresivamente su capacidad de argumentar sólidamente desde las perspectivas de la psicología y lógica del descubrimiento científico, desde la sociología de la comunidad científica, desde la psicología de la percepción, desde la historia de la ciencia, se advierte la imposibilidad de que «los hechos» confirmen o refuten teorías diversas. Teorías distintas definen diferentes hechos, provocan distintas experimentos y, por tanto, interpretan de diverso modo los supuestos resultados objetivos, concluye Gelonch Villarino (2010b, p.580).

La diversificación y fragmentación del campo de estudio responde entonces a la falta de unidad real de esos hechos y datos, que de acuerdo con el empirismo lógico tendría que estar dada por el método científico común a todas las disciplinas. Como dicho criterio neutro mediante el cual discernir entre ciencia y pseudo-ciencia nunca pudo hallarse, nos encontramos ahora en una clara tendencia hacia la desintegración de los estudios en parcelas del saber más acotadas y de valor más cuestionable.

La asunción de estos supuestos científicos empiristas de parte de los psicológicos de la educación se debe a las consecuencias de las discusiones que han planteado filósofos e historiadores de la ciencia, que se conocen como el *problema de la inconmensurabilidad*. A raíz del planteo de esta contradicción interna o “anomalía” (Kuhn, 1980) en la concepción empirista de la ciencia (Cfr. Gelonch Villarino, 2012, p. 75), algunos teóricos de la educación², dada la profundidad del conflicto planteado, han preferido renunciar a los ideales de universalidad, de racionalidad transcultural, de conocimiento objetivo, adoptando, en cambio, perspectivas localistas, relativistas y anti-realistas de la ciencia y la filosofía. Lo cierto es que, al hacerlo, abandonaron el ideal de la investigación crítica, a pesar de las intenciones de muchos en concretar dicho ideal.

En estas circunstancias, las investigaciones educativas actuales no se desenvuelven como actividades guiadas por concepciones bien establecidas, transculturalmente aplicables de la racionalidad y el método, sino por construcciones subjetivas,

² La intencional vaguedad de la objeción se explica en los párrafos siguientes.

preocupaciones locales, o por factores sociales y contextuales. En definitiva, el papel de la realidad como un control sobre las creencias se minimiza constantemente dado que se niega que la ciencia nos pueda proporcionar la verdad objetiva de un mundo independiente de la mente y se valoran en cambio las posiciones escépticas, idealistas o fenomenistas (Nola e Irzik, 2005).

No es la finalidad de este estudio dirigir las críticas hacia tal o cual teoría psicoeducativa, sino advertir las hondas raíces de los planteos actuales, cualesquiera que sean, ya que se inscriben dentro de un contexto epistemológico muchas veces no reconocido o explícito, pero por eso no menos relevante. Dicho en otras palabras, el problema de la inconmensurabilidad nos señala el hecho de que cualquiera sea la postura que asumamos, la misma implica ciertos supuestos epistémicos (Cfr. Gelonch Villarino, 2010b, p. 581).

Los desafíos epistemológicos en el campo de la Psicología de la Educación

A partir del desarrollo de las ciencias sociales, las Ciencias de la Educación se han visto atravesadas por paradigmas y epistemologías al servicio de la transformación y cambio de los individuos y las sociedades (Cfr. Moya Otero, 2001, 2002). Por su parte, la Psicología desde el siglo XX ha progresado como profesión y en su desarrollo científico, lo que ha llevado a su incorporación en diferentes contextos, uno de los cuales es la educación (Erazo Santander, 2012).

Arruda Leal Ferreira (2005) refiere a la Psicología como saber y práctica cuya nota distintiva es “su profunda dispersión”, ya que está dividida en sistemas, proyectos, escuelas, teorías, hipótesis, orientaciones, aplicaciones, autores. Esta multiplicidad, en su opinión, no puede ser entendida como una interpretación plural de un objeto dado previamente, “pues los psicólogos no concuerdan ni siquiera en lo referente a la definición de su propio saber” (p. 2). Este problema se amplía, prosigue el autor, en la medida en que sabemos que una ciencia no se define solo por su objeto, sino, también, por un proyecto en el que este objeto se incardina con un conjunto de cuestiones, métodos y modelos. Y amplía: “Estamos más próximos de la cartografía de un archipiélago, de una confederación sin centro de sistemas, escuelas, pequeñas teorías y prácticas dispersas, que del mapa geopolítico de una nación-continente unificada por un proyecto común (...). ¿Qué sustenta esta dispersión psicológica bajo un mismo nombre?” (p. 2). Concluye afirmando el problema epistemológico que se presenta en el ámbito de la Psicología: no se trata de divergencias teóricas y metodológicas puntuales en el interior de un mismo proyecto, sino de la propia cohabitación en ésta de proyectos antagónicos.

Esta crisis paradigmática, al decir de Thomas Kuhn (1962), para Sampaio García (2003) evidencia que la disciplina se halla en una etapa en la cual no consigue una perspectiva abarcadora que dé marco a todas sus investigaciones y goce de la aceptación de todos los miembros de una comunidad científica. Dicho proceso demanda de los investigadores una ampliación de su capacidad crítica, que les permita basarse en principios metodológicos que los orienten en el aprovechamiento de la compleja red de enfoques psicológicos y los alejen del eclecticismo acrítico (Sampaio García, 2003, p. 87).

En suma, la Psicología de la Educación se muestra en la actualidad como un campo dividido; su multiplicidad trasciende las divergencias metodológicas o teóricas puntuales: la Psicología Educativa presenta paradigmas, roles, métodos y técnicas

de intervención plurales, por lo cual abre la reflexión respecto de su capacidad conceptual, científica e investigativa y el debate sobre su rol profesional y capacidad formadora (Erazo Santander, 2012, p. 154). Este panorama conflictivo lleva a Sampaio García (2003) a señalar el riesgo de una pérdida total de referencias, pero también pone de relieve la posibilidad de que este marco teórico propicie el surgimiento de un educador más crítico y reflexivo.

Los desacuerdos entre las teorías de la Epistemología personal

La EP es vista como un programa de investigación no concertado por los autores, que se constituyó a partir de la confluencia de distintos objetivos de investigación, enfoques variados, propuestas conceptuales y terminológicas superpuestas, no necesariamente coincidentes (Leal Soto, 2010, 2011).

El hecho de que ningún enfoque predomine o logre consenso con los demás, a pesar de las sucesivas revisiones y esfuerzos de intercambio (Hofer y Pintrich, 1997, 2002), ha servido para explicitar algunas discrepancias y tendencias coincidentes, lo que fue interpretado como una buena señal de avance hacia la consolidación conceptual (Leal Soto, 2010, p. 22).

Aunque en el ámbito del pensamiento humano pareciera que “los conceptos más fructíferos son aquellos a los que es imposible adscribir un significado bien definido” (Lewis, en Pajares, 1992, p. 308), el primer fenómeno que indica falta de consenso en el campo es la ya referida proliferación terminológica.

El segundo fenómeno es la existencia de corrientes distintas y contrapuestas. Por un lado, se plantea si las ideas sobre el conocimiento y su construcción, pueden entenderse como una entidad estable y resistente al cambio (Hammer y Elby, 2002; Niessen, 2007) o si, por el contrario, se trata de entidades flexibles, dinámicas, producto de una construcción social y delimitada desde el contexto (Baxter Magolda, 2004); por otro, se siguen dividiendo las aguas respecto de si las creencias epistemológicas son específicas a un área (Buehl y Alexander, 2005, 2006) o constituyen una colección más o menos independiente (Hofer, 2006; Hofer y Pintrich, 1997; Schommer, 1990; Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002).

Los distintos sentidos en que se entiende la Epistemología en Ciencias de la educación

En la literatura actual sobre Ciencias de la Educación (y, dentro de ellas, en Psicología educacional y enseñanza de la ciencia, entre otras disciplinas), encontramos que los numerosos casos de empleo del término «epistemología» pueden distinguirse en dos sentidos contrapuestos de comprender el término (Ruitenber y Phillips, 2012, pp. 39-41; Lossio, 2010, p.76; Siegel, 2014, pp. 372-374): el sentido normativo, que se evidencia en los estudios que se basan en la justificación de los conocimientos en pos de la teorización del conocimiento científico y sus garantías (Filosofía de la Ciencia), y un segundo sentido, que se muestra en las investigaciones que entienden a la epistemología de manera descriptiva, es decir, las que se basan en lo que los individuos creen (más allá de sus fundamentos) y lo que ellos mismos manifiestan acerca de cómo adquieren el conocimiento. Estos trabajos teorizan, en general, sobre todo tipo de conocimiento humano. Está representado por corrientes como las “maneras de conocer” -“*ways of knowing*”- (por ej., Belenky et al., 1986) que

muestra la Psicología o la Psicología Social del Conocimiento y la Sociología del Conocimiento (Ruitenbergh y Phillips, 2012, pp.52-54).

Además de estos dos sentidos, en los últimos años los especialistas en Filosofía de la Educación han observado una tendencia, generalizada, pero no universal, entre destacados autores de argumentar a favor de reformas curriculares o políticas educativas utilizando el lenguaje de la epistemología. Estos reclamos que emplean términos epistemológicos como "verdad", "conocimiento" o incluso "modos de conocer" abundan hoy en la literatura educativa (Ruitenbergh y Phillips, 2012. p. 2). Sin embargo, esta "inflación retórica" tiende a oscurecer los temas en vez de clarificarlos, ya que el lenguaje epistemológico se utiliza con la finalidad de promover argumentos políticos y curriculares. Aquí se dejaría ver un uso "funcional" o pragmático del término que poco tiene que ver con las preocupaciones de la disciplina.

COMENTARIOS FINALES

Ante la advertencia sobre el uso funcional de la epistemología, se manifiesta desde la Psicología la necesidad de generar más espacios para la reflexión epistemológica explícita, especialmente en la formación docente. En efecto, los futuros profesores deben conocer las lógicas de la construcción del conocimiento científico y han de poder dar cuenta del posicionamiento que adoptan a la hora de elaborar las planificaciones y de construir sus clases, lo que se relaciona con sus concepciones o creencias respecto de la enseñanza, el aprendizaje y el campo disciplinar (Bendixen y Feucht, 2010; Cobb, 2002; Lossio, 2010).

La reflexión epistemológica permite analizar los discursos y anticipar desde qué marco de pensamiento se discurre. En este sentido, es un elemento central de la discusión académica por el que reconocemos las diferentes posturas, dimensiones de análisis y posibilidades de pensamiento, lo cual fomenta el pensamiento crítico (Lossio, 2010, pp. 82-83), permitiendo reconocer las diferencias no solo de las distintas concepciones de conocimiento –supuestos epistemológicos–, sino también de sus divergencias en las afirmaciones sobre el mundo conocido y el conocimiento humano –supuestos ontológicos– (Packer y Goicoechea, 2010, p. 227; Moya Otero, 2003).

Las preocupaciones por los fracasos de las reformas educativas y la necesidad de innovación educativa con compromiso por parte de los docentes se han reflejado en el aumento de la demanda de investigaciones sobre las creencias epistemológicas en una sociedad basada en el conocimiento. Ello porque los estudios empíricos han mostrado que la EP influye en el tipo de proyecto en el cual un profesor o un estudiante buscan comprometerse, en los temas y preguntas que plantean, en la elección de la metodología y las estrategias, en el modo en que enfocan la tarea y llevan adelante el trabajo intelectual (Difabio de Anglat, 2015). De allí, su incidencia en la praxis educativa, en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

Estas expectativas han conducido a la conformación de modelos teóricos que, en su mayoría, comparten tanto sus líneas gruesas como algunas debilidades y confusiones. Por ello, este trabajo plantea la impostergable tarea que urge en este ámbito de clarificar las áreas problemáticas de las teorías psicoeducativas y promover su consolidación epistemológica para promover una mejora educativa.

En suma, hemos argumentado que la concepción de la epistemología en un sentido meramente descriptivo inhibe las discusiones sobre el conocimiento y conduce, por ende, a perpetuar la falta de consenso entre los distintos enfoques teóricos y metodológicos de la Psicología educativa. Por otro lado, auguramos, en función de lo expuesto, que el esclarecimiento de las teorías psicológicas y sus supuestos epistemológicos allanará el camino para situarlas, en trabajos futuros, en el contexto de las discusiones de las Ciencias de la Educación actual y de ese modo contribuir al fortalecimiento científico del campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda Leal Ferreira, A. (2005). La psicología vista por un antropólogo de las ciencias: un saber entre el cielo de los conceptos científicos y el torbellino de las prácticas sociales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana (Revista digital)*, N° Extra 1, 1-13. [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309914>]
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42. [https://cte.ku.edu/sites/cte.drupal.ku.../baxter_magolda2004.pdf]
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., y Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Bendixen, L., y Feucht, F. (eds.) (2010). *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boarini, M. G. (2016). Las ciencias de la educación desde una mirada epistemológica: la historicidad como criterio de comprensión (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Buehl, M., y Alexander, P. (2005). Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697-726. [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895...]
- Buehl, M., y Alexander, P. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45, 28-42. DOI: 10.1016/j.ijer.2006.08.007
- Cobb, P. (2002). Epistemological world views, subject matter contexts, and the institutional setting of teaching. *Issues in Education*, 8(2), 149-158.
- Difabio de Anglat, H. (2015). Operacionalización del constructo "Concepciones de investigación". *PsicoPedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona*, 13, 61-85.

- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm ... please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 11-34. DOI: 10.1080/09518390500450177
- Erazo-Santander, O. A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157.
[<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/REFLEXIONES-SOBRE-LA-PSICOLOGÍA...>]
- Gadamer, H-G. (2002). Texto e interpretación. En: H. G. Gadamer. *Verdad y Método II* (5° ed.) (pp. 319-338). Salamanca: Sígueme.
- Gelonch Villarino, S. (2009). *Ciencia, Metafísica y Filosofía o para una Nueva Unidad del Saber*. Mendoza: EDIUNC.
- Gelonch Villarino, S. (2010b). Voz "inconmensurabilidad". En *Diccionario de filosofía*. Dir. Ángel Luis González García. Pamplona: EUNSA. pp. 579-582.
- Gelonch Villarino, S. (2012). "Qué ciencia, qué metafísica. Marginalia a "The Metaphysics of Science" de Craig Dilworth", en *Ciencia y Metafísica: selección de trabajos*, Torres, J.M. y Milone, R. (eds.), Mendoza: Centro de Filosofía, Ciencia y Epistemología, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 73-78.
- González, M. (2015). *Hacia un modelo multidimensional de la motivación orientada al futuro en relación con el aprendizaje autorregulado* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Hammer, D., y Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In: B. Hofer y P. Pintrich (eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45(1-2), 85-95. DOI:10.1016/j.ijer.2006.08.006
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
[<https://www.dl.icdst.org/.../a2c3b7ea3aedfe280aa878f8ccaf7b1c....>]
- Hofer, B., & Pintrich, P. (eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kardash, C., & Scholes, R. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 260-271.

- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In: B. Hofer, & P. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 9(2), 381-392.
[revistas.javeriana.edu.co > Inicio > Vol. 9, Núm. 2 (2010) > Leal Soto]
- Leal Soto, F. (2011). Epistemología personal: depende de cómo se mire. En: J. Catalán (ed.). *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y soluciones* (pp. 147-185). Santiago de Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Lossio, O. (2010). Pensamiento crítico y reflexión epistemológica: pilares para la alfabetización académica en la formación docente en ciencias sociales. *KRINEIN. Revista de Educación*, 7, 73-86.
- Moya Otero, J. (2001). Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales (I). *El Guiniguada*, 10, 101-112.
[ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada]
- Moya Otero, J. (2002). Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales (II). *El Guiniguada*, 11, 133-143.
[ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada]
- Moya Otero, J. (2003). Una ciencia crítica de la educación. ¿Pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Ágora digital*, 6.
[www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/.../jose_moya.pdf]
- Niessen, T. (2007). *Emerging epistemologies. Making sense of teaching practice* (Thesis online). Maastricht University.
[digitalarchive.maastrichtuniversity.nl/fedora/get/guid.../ASSET1]
- Niessen, T., Abma, T., Widdershoven, G., Van der Vleuten, C., & Akkerman, S. (2008). Contemporary Epistemological Research in education: reconciliation and reconceptualization of the field. *Theory and Psychology*, 18(1), 27-45. DOI: 10.1177/0959354307086921
- Nola, R., & Irzik, G. (2005). *Philosophy, Science, Education and Culture* (Vol. 28). Netherlands: Springer.

- Packer, M., & Goicoechea, J. (2010). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241. [lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009.../pdfZJWU36cRRA.pdf]
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. [emilkirkegaard.dk/.../Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-...]
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart y Wilson.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Ruitenbergh, C., & Phillips, D. (eds.) (2012). *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Disputed Terrain*. New York: Springer.
- Sampaio Garcia, J. (2003). A crise do paradigma científico e a psicologia educacional: uma reflexão crítica. *Revista Ceciliana*, 19, 87-101.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprensión. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking About Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20. DOI: 10.1080/00223980209604134
- Schraw, G., Bendixen, L., & Dunkle, M. (2002). Development and validation of the epistemic belief inventory. In: B. Hofer, y P. Pintrich. *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel, H. (2014). What's In a Name?: Epistemology, "Epistemology", and Science Education. *Science Education*, 98(3), 372-374. DOI: 10.1002/sce.21104
- Vázquez, S. M., y Difabio de Anglat, H. (2015). Los modelos teóricos del aprendizaje auto-regulado y la concepción de persona. *Revista de Orientación Educativa*, 29(56), 95-110. [<http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/121>]