

---

## UNA PROPUESTA PARA ANALIZAR EL DESARROLLO DE LA EPISTEMOLOGÍA PROFESIONAL: EL CASO DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

---

ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS / ARACELI OTERO DE ALBA / MARGUERITE LAVALLÉE

### RESUMEN:

La epistemología profesional es definida como la visión del profesionalista acerca de la naturaleza del conocimiento en su profesión y el proceso que se sigue al conocerlo; ésta se traduce en las actividades profesionales y formas de razonar sobre los problemas de la profesión. Se describe un estudio longitudinal a partir del cual se identifica un modelo para analizar el desarrollo de la epistemología profesional. El estudio se realizó con dos generaciones de estudiantes de una maestría en psicología con especialidad en psicología escolar, quienes durante su formación realizaron actividades profesionales con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. El estudio se basa en el análisis cualitativo de entrevistas abiertas realizadas cada uno de los cuatro semestres de la maestría. En un continuo de desarrollo, se identificaron cuatro posiciones en el desarrollo de la epistemología profesional: dependencia de la autoridad; validación de la experiencia, autonomía profesional y compromiso profesional. En términos generales se aprecia que en el curso de su formación los estudiantes de maestría progresan una o dos posiciones.

**PALABRAS CLAVE:** epistemología profesional, estudiantes de maestría, psicología.

### INTRODUCCIÓN

Durante su formación, los estudiantes de psicología adquieren, amplían y refinan su conocimiento. En este proceso se fortalecen aspectos del funcionamiento profesional que acrecientan la autonomía, lo que va acompañado de la clarificación de objetivos profesionales, cristalización de una identidad profesional, consolidación de la confianza y perfeccionamiento de formas de razonamiento (Elman, Illfelder-Kaye y Robiner, 2005). Este desarrollo se relaciona con su epistemología personal, es decir, su visión acerca

---

de la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer e influye en la manera como confronta el aprendizaje y construye su conocimiento.

La evolución en la epistemología personal en estudiantes universitarios va acompañada con el logro de recursos cognoscitivos cada vez más complejos como la metacognición y el pensamiento crítico y matizan la forma como los estudiantes evalúan las actividades de enseñanza y a los docentes (Hofer, 2001; Kuhn y Weinstock, 2002).

Perry (1981) propone el modelo de referencia teórico y metodológico más adecuado y explícito para describir la evolución de la epistemología personal durante la formación académica y profesional. En un estudio longitudinal de diez años, cien alumnos de licenciatura describen sus experiencias y transformaciones durante su formación académica, sus creencias acerca del conocimiento aprendido, la forma de enseñanza y de evaluación experimentada y su perspectiva acerca del papel del alumno y del profesor. Del análisis cualitativo surgió el modelo de *Desarrollo Intelectual y Ético*, que sigue los postulados estructurales de Piaget y está fundamentado en una lógica de verdad (Lavallée, Gourde y Rodier, 1990). Está compuesto de nueve posiciones y transiciones entre ellas, que ilustran el peregrinaje del alumno para llegar a los niveles más altos del desarrollo epistemológico. De acuerdo con Moore (2002), la escala puede ser resumida en cuatro fases:

El *dualismo* (que comprende las posiciones 1 y 2) representa una visión incuestionable de la verdad como absoluta. La identificación con la figura de la autoridad –padre, maestro, iglesia– es también absoluta y no hay tolerancia hacia puntos de vista alternativos.

En el *multiplicismo* (posiciones 3 y 4) la propia y otras perspectivas, son lo más importante al interpretar los hechos. La solución inicial al problema de la incertidumbre es "obviamente hay maneras correctas, o métodos, para encontrar las respuestas correctas". Ante lo "todavía no conocido" existe la convicción de que "nosotros nunca lo sabremos con certeza".

---

En el *relativismo contextual* (posición 5 en adelante) aparece la autoconciencia de ser un constructor activo de significados. Cualquier tipo de pensamiento llega a ser una actividad y el acto de conocimiento significa colocarse en una de muchas posibles posiciones en relación a personas o ideas.

En el *compromiso dentro del relativismo* (posiciones 6 a 9), ante alternativas legítimas, después de experimentar la duda genuina, y el reflejo de una afirmación clara de su identidad, la persona escoge los compromisos que están de acuerdo con sus valores y ética de vida, contexto e identidad.

A partir del trabajo de Perry se han realizado muchas investigaciones sobre el desarrollo de la epistemología personal que proporcionan un marco conceptual para comprender la interrelación entre el aprendiz, su formación, un dominio específico y su proceso de entendimiento. Las investigaciones, longitudinales y cualitativas, tienen en común la identificación de modelos de desarrollo con diferentes posiciones.

El modelo *Modos de Conocer de la Mujer* de Belenky, Clinchy, Goldberg y Tarule (1986/1997, citado por Clinchy, 2002) describe posiciones para valorar la evolución de mujeres universitarias. En el *silencio*, la mujer se percibe como incapaz de comprender o recordar lo que la autoridad le ha informado, ésta debe ser obedecida aunque no sea entendida. En el *saber recibido* la verdad es externa, universal y absoluta y se depende de la autoridad para recibirla, la información se adquiere para ser almacenada y reproducida pero no para ser cuestionada ni menos aún empleada. En el *saber subjetivo*, la estudiante busca la verdad desde su perspectiva y se es suspicaz con respecto a lo que la autoridad dice, se confía más en el resultado de la experiencia. En el *saber procesal*, conocer requiere de comparar, contrastar y construir interpretaciones y la calidad del conocimiento depende de las habilidades del aprendiz. En el *saber articulado*, el conocimiento no es absolutamente cierto o privado, escuchar y comprender puntos de vista alternativos es esencial. El *saber construido*, asume la complejidad y se es tolerante con la contradicción y ambigüedad, se reconoce que cada cual es responsable de sus saberes y de sus dudas.

---

Baxter Magolda (2004) desarrolló el *Modelo de Reflexión Epistemológica* (MRE) mediante un estudio longitudinal de 5 años con estudiantes entre los 18 y 30 años, a los que pidió su punto de vista sobre su papel como aprendices, el papel del instructor y de los iguales en el aprendizaje, la percepción de la evaluación de sus trabajos, la naturaleza del conocimiento y la toma de decisiones en el ámbito educativo. Se describen cuatro posiciones. En el *conocimiento absoluto* el conocimiento es visto como cierto, sólo las autoridades lo poseen y para dominarlo debe memorizarse. En el *conocimiento transicional* el conocimiento es incierto solo en áreas como las ciencias sociales y humanas, en las ciencias exactas el conocimiento es cierto. En el *conocimiento independiente* se reconoce que el conocimiento es incierto y que las soluciones a los problemas se generan en contexto particulares y están basadas en información relevante. En el *conocimiento contextual* el conocimiento es algo que se genera en un contexto particular, y los puntos de vista se construyen con el apoyo de evidencia. El modelo reconoce la influencia del género en cada una de las etapas, las mujeres tienden a considerar el punto de vista de los pares mediante un trabajo colaborativo y los hombres mediante un proceso de debate y competencia.

Kuhn y Weinstock (2002) proponen el *Modelo de Entendimiento Epistemológico* que plantea que la coordinación de las dimensiones subjetivas y objetivas del conocimiento es la esencia de la evolución de la epistemología. En la etapa *absolutista* la dimensión objetiva domina, el conocimiento es externo hay certeza de su accesibilidad y es excluida la subjetividad. En la etapa *multiplicista* la fuente del conocimiento es el propio sujeto, quien reconoce la naturaleza incierta del conocimiento a tal grado que la dimensión subjetiva asume una posición predominante y el nivel objetivo es abandonado. En la etapa *evaluativista* las dos dimensiones son coordinadas, se reconoce el carácter incierto del conocimiento, pero se reconoce que la forma de acceder al conocimiento y a un entendimiento informado es elaborando juicios sobre distintas posiciones considerando los argumentos y evidencia presentada. Esta progresión ocurre a través de diversos dominios del juicio (gusto personal,

---

estético, valoral, y de verdad). Pocos estudiantes universitarios inician en la etapa absolutista y una mayoría en la multiplicista.

Los modelos anteriores comprueban que la evolución del conocimiento del estudiante universitario es un proceso de complejidad creciente caracterizado por el tránsito del conocimiento desarticulado al saber articulado; de la aceptación del argumento superficial a la búsqueda de la explicación compleja sustentada en la evidencia y la razón; de la visión parcial a la imparcialidad; de la intrasubjetividad a la intersubjetividad, de la absoluta dependencia a la autonomía del pensamiento.

Los estudios mencionados muestran cómo evoluciona el estudiante universitario al enfrentarse a las experiencias de aprendizaje. No obstante, no se ha explorado la evolución de la epistemología de los estudiantes en formación durante el desempeño de una actividad profesional. Es decir, el desarrollo de su epistemología profesional a partir de la cual va construyendo e integrando entendimientos y significados de su profesión. Estamos interesados en el tránsito en las formas de ver el conocimiento profesional, la forma de conocer e integrar nociones o conceptos relevantes de la profesión y formas de razonar acerca de situaciones en las que participa como profesional, todo en el contexto de la actividad profesional.

### **DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO**

Participante. Doce estudiantes (4 varones y 8 mujeres) de una maestría en psicología con especialidad en psicología escolar. Durante su formación en la maestría, los estudiantes además de las actividades en aula participaban en un programa de servicio profesional en el que atendían a adolescentes con problemas de aprendizaje, apoyaban y supervisaban a sus padres y trabajaban en colaboración con los profesores. Al cabo de dos años cubrieron un total de 1,800 horas de actividad profesional (Flores, 2003).

Recolección de datos. En cada uno de 4 semestres que duró el programa de maestría se entrevistó individualmente, sin límite de tiempo a los estudiantes;

---

hablaron libremente sobre sus ideas y experiencias como estudiantes de una maestría y como profesionales trabajando con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. La entrevista iniciaba con el siguiente planteamiento “*pláticame tus ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los problemas de aprendizaje y sobre cómo las pones en práctica, toca los temas de la forma que más te acomode*”. Se indagaba la perspectiva de la profesión, los significados e integración de conocimientos acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación (que son centrales en la psicología escolar), maneras del razonamiento y cómo esto se integraba en la práctica profesional. Las preguntas fueron utilizadas solamente para introducir un tema o para conseguir una explicación más profunda, nunca para encuadrar las respuestas.

Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas in-extenso y luego analizadas y divididas en unidades categorizadas haciendo una adaptación del modelo de Perry (1981). Para asegurar la exactitud en la interpretación y la credibilidad de categorías y patrones identificados, se mantuvo una constante discusión entre jueces hasta lograr confiabilidad y claridad en las definiciones. Cada uno de los jueces realizó un análisis independiente de los protocolos de entrevista y se compararon. Cada protocolo fue revisado al menos por dos jueces.

## **RESULTADOS**

Para el análisis de las entrevistas se establecieron 4 categorías y criterios específicos en cada una: conocimiento profesional, enseñanza, aprendizaje, evaluación y formas de razonamiento ante los problemas. El análisis de las diferencias en las categorías a lo largo del estudio llevó a identificar cuatro posiciones que brevemente describiremos:

Primera. *Dependencia de la autoridad*. La persona privilegia su papel como estudiante, la actividad profesional queda relegada a segundo término, algunas características de esta posición son: el conocimiento se define como producto transmitido por los profesores o los libros, la actividad profesional es la

---

oportunidad de comprobar su veracidad. La cantidad de conocimiento es relevante. La enseñanza es el proceso central para obtenerlo y en el aprendizaje se subestiman los procesos cognoscitivos y afectivos, propios y ajenos. La evaluación es responsabilidad de quien enseña, es un fin en sí mismo, no se relaciona ni con la enseñanza ni el aprendizaje y predomina un criterio cuantitativo. En las formas de razonamiento sobre los problemas, solamente una variable es considerada, no se considera el contexto del problema y se argumenta a partir de un discurso estereotipado.

Ejemplo, A (primer semestre)... Como un concepto (problemas de aprendizaje) que me gustaría seguir entendiendo, porque se me hace muy amplio, se me hace todavía un concepto, este, en donde están cabiendo todavía muchas cosas, se están delineando ciertos comunes de lo que tiene un alumno, pero yo creo que aún me faltan muchas cosas ... pero yo diría de los pocos artículos que he leído que las dos cosas se van influyendo, las estructuras biológicas y las experiencias se van influyendo, entonces qué determinó qué, pues quién sabe... entonces ya no sé ni que pensar, si en estas mismas estructuras crecieron más dendritas... se me hace difícil de pensar.

Segunda. *Validación de la experiencia.* La persona valora su propia experiencia profesional. Aunque la autoridad sigue teniendo un papel relevante, se da crédito al conocimiento que surge de la experiencia. Algunas características son: el conocimiento se compone de los elementos discretos que son aplicados a la actividad profesional de acuerdo con reglas prescritas, aunque es posible una interpretación personal. Algunos aspectos cualitativos son importantes. La enseñanza sigue siendo el proceso principal, pero existe la necesidad de adaptarla al conocimiento previo y a los procesos afectivos del aprendiz. La evaluación es necesaria para decidir la enseñanza, se cuestiona la eficacia formas tradicionales. En las formas de razonamiento, los estudiantes comienzan a considerar su propia experiencia, diversas variables se consideran pero carecen la articulación.

Ejemplo M (Segundo semestre)... Pues no hay así como tal una definición ¿no?, hasta ahorita. Pero pues sí, algunos chicos como que tienen trastornos diferentes ¿no? Algunos hasta parece, aparentan no tener nada, pero hasta

---

que empiezas a trabajar con ellos te vas dando cuenta que a veces es la lectura, que a veces es la escritura, que a veces hasta su control de impulsos... .. Pues con Jenny es así como que muy claro en la lectura ¿no? Ella cambia las palabras, -este- te da un significado que no tiene nada que ver. Con Fernando me doy cuenta por ejemplo, en su impulsividad y por la misma impulsividad a veces en matemáticas se desespera tanto que pone otra solución y entonces no se da a la tarea, tampoco, de verificar si lo que puso está bien...

Tercera. *Autonomía profesional*. La persona tiene un criterio propio para normar su actuación profesional. La experiencia de la autoridad es apreciada pero no es determinante, el contexto tiene un papel central para analizar y actuar ante las situaciones. Algunas características son: el conocimiento profesional se adapta a la manera cómo los problemas se manifiestan, es una construcción o elaboración individual derivada de la experiencia y se organiza en estructuras que siguen una lógica propia. Surge la duda auténtica sobre el propio conocimiento. Enseñanza, aprendizaje y evaluación se conceptúan integrados, se valora el papel activo del aprendiz, su capacidad de decidir y responsabilidad de evaluarse. Se identifican regularidades y diferencias en la explicación de los problemas con los que trata la profesión, diferentes explicaciones derivan de evidencia coherente y contextualizada lo que permite su análisis, comparación e integración, el contexto juega un papel importante en la explicación de los eventos.

Ejemplo: S (tercer semestre)... empecemos por el más conflictivo, creo yo, que es el de problemas de aprendizaje. Que yo ahora lo conceptualizo o lo entiendo, más bien, más que conceptualizarlo, lo entiendo, como una deficiencia, una carencia, o una deficiencia en el uso de estrategias en los niños o en los chicos. Y lo veo en el hecho de que no saben como abordar una tarea, ni cómo empezarla, mucho menos, cómo desarrollarla, y a veces, cuando si saben hacerlo, cuando dicen: *ah ok tengo que hacer esto*, como que se pierden, como que ya no saben cuál es el paso que sigue o hacia a donde tienen que regresar si hay algo que revisar. Yo así lo entiendo, y creo que es la forma en que más me sirve a mí, para poder ayudar a los chicos que vienen aquí al PAES... pues yo creo que ese tendría que ser mi concepto, que ya elaboré, sobre problemas de aprendizaje... necesito entenderlo para saber qué voy hacer, cómo voy actuar y así lo entiendo.

---

Cuarta. *Compromiso profesional*. Las personas analizan las implicaciones futuras de la propia formación el conocimiento ahora es visto como un compromiso profesional y prevalece una ética general en armonía con la ética personal y profesional. Las cualidades son similares a la etapa anterior. Se buscan nuevos retos para desarrollar al máximo el propio potencial. No hay soluciones definitivas, sólo existen principios básicos que orientan y ayudan a tomar decisiones e iniciar acciones.

Ejemplo: G (cuarto semestre)... ¿qué observan en él que les hace pensar que tiene dificultades de aprendizaje?... observaría cómo aborda la tarea, si hace una planificación de lo que tiene que hacer o se lanza hacerla y si se trata, no sé, de una solución de matemáticas, ¿qué elementos está tomando en cuenta para hacer su problema?, ¿si está leyendo el problema y planteando la solución?, ¿de qué manera?, ¿cómo llego a su resultado?, ¿si su resultado corresponde con su problema?... todos esos elementos serían indicadores.... siento una preparación teórica que puede respaldar mi trabajo y que ante situaciones problemáticas cuento con los recursos, no tengo la solución en este momento pero si puedo generarla.

Los resultados demuestran que todos los participantes progresaron en una o dos posiciones durante el programa de maestría. Entre las características del programa que ayudan a promover el desarrollo, mencionamos: un proceso continuo de evaluación del propio desempeño; reflexión sobre la propia actividad profesional; formación teórico metodológica que constantemente se vincula a la actividad profesional; colaboración con pares; supervisión y apoyo de un experto; diversidad en experiencias; una actividad profesional con compromisos y responsabilidades análogos a los de la vida profesional futura.

## REFERENCIAS

- Baxter Magolda, B.M. (2004). "Evolution of constructivist conceptualization of epistemological reflection", *Educational Psychologist* 39, 31-42
- Clinchy, B. M. (2002). "Revisiting women's ways of knowing", en B.K. Hofer y P.R. Pintrich (Eds.) *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (63-87). New Jersey: Laurence Erlbaum Ass.

- 
- Elman, N.; Illfelder-Kaye, J. y Robiner, W. (2005). "Professional development: Training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology", *Professional Psychology: Research and Practice* 36, 4, 367-375.
- Flores, M. R. C. (2003). "La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 1, 25-44.
- Hofer, B. K. (2001). "Personal epistemology research: Implications for learning and teaching", *Educational Psychology Review* 13, 353-383.
- Kuhn, D. y Weinstock, M. (2002). "What is epistemological thinking and why does it matter?", en B. K. Hofer y P.R. Pintrich (eds.) *Personal epistemology: The psychology of belief about knowledge and knowing* (121-144) New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Lavallée, M.; Gourde, A. y Rodier, C. (1990). "The impact of lived experience on cognitive-ethical development of today's women", *International Journal of Behavioral Development*, 13(4), 407-430.
- Moore, W.S. (2002). "Understanding learning in a postmodern world: reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development", en B. K. Hofer y P.R. Pintrich (Eds.) *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (17-36), New Jersey: Laurence Erlbaum Ass.
- Perry, W.G. (1981). "Cognitive and ethical growth: The making of meaning", en A. Chickering (Ed.). *The modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.